

Syddansk Universitet

Ledelse til en forandring

En undersøgelse af ledelse og ledelsesmuligheder på to gymnasier

Abrahamsen, Marianne

Publication date:
2009

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for pulished version (APA):
Abrahamsen, M. (2009). Ledelse til en forandring: En undersøgelse af ledelse og ledelsesmuligheder på to gymnasier. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Marianne Abrahamsen

LEDELSE TIL EN FORANDRING

En undersøgelse af ledelse og ledelsesmuligheder på to gymnasier

Ph.D.-afhandling
Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
Syddansk Universitet
2008

”Managers want to know how ... they themselves can lead more effectively. But it is not advice they need. Perhaps not even primarily advice, at least from us researchers. They need insight - startling insight, ideas that will change their perceptions.”

Mintzberg i Sergiovanni (1996)

Dette citat anvendes som motto for denne afhandling, således at forstå at den i et luhmannsk systemteoretisk perspektiv går ud fra, at lederne udmærket ved, hvad de ikke ved (*advice*), men de ønsker at vide det, som de ikke ved, at de ikke ved (*startling insight* om det blinde punkt, de grundlæggende antagelser), dvs. de præmisser for ledelse, som de ikke kender til. De ønsker at få deres selvfølgeligheder afklaret (iagttagelse af deres *perceptions*) og blive beriget med teori, distinktioner, (*ideas*), der kan begrunde deres ledelsespraksis.

Forord

Anledningen til at skrive denne afhandling er, at jeg igennem 16 år, fra midt i 1980'erne til årtusindskiftet var rektor ved Marselisborg Gymnasium. I disse år gjorde jeg dels en række erfaringer, og dels oplevede jeg, hvor vanskeligt det kan være at lede et gymnasium, der må omstille sig så meget, som det er tilfældet i disse år. Jeg har gerne villet bearbejde og videregive mine erfaringer, og jeg har også ment, at der er brug for en mere systematisk forskning for at samle op på, hvad det vil sige at være gymnasierektor, og hvilke udfordringer der ligger i ledelsesopgaven i det hele taget.

Udgangspunktet for min interesse for emnet har været forandringer i ledelsesvilkår og i ledelse. I løbet af afhandlingens tilblivelsesproces er jeg nærmest blevet overhalet af virkeligheden, idet forandringerne med en gymnasiereform og en kommunale strukturreform har været så radikale, at virkeligheden ikke længere er den samme. Men det er i forandringstider, at problemfelterne i en virkelighed kommer frem til overfladen, og de problemfelter, som min undersøgelse afdækker, er derved blot blevet endnu mere aktuelle. Da virkeligheden ændrer sig efter nogle fælles mønstre i gymnasiet, vil mine fund og resultater forhåbentlig alligevel kunne give indsigt i forandringsprocesser i gymnasiet, som kan give ledere øget indsigt og handlemuligheder.

En stor tak til de to gymnasier som velvilligt har stillet sig til rådighed for undersøgelsen – og til kolleger, vejledere og familie for tålmodig og frugtbar inspiration.

Marianne Abrahamsen
Januar 2008

INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1 Indledning 1

Formål 1

Hvad er ledelse i gymnasiet? 2

Ledelsesrammerne i gymnasiet 2

Nye krav til gymnasieledelse 4

Afhandlingens spørgsmål og problemstillinger 6

Teoretisk udgangspunkt 6

Metoder og data 7

Fremgangsmåde i analysen 9

Afhandlingens opbygning 11

Afhandlingens resultater 13

DEL I LEDELSE PÅ DAGSORDENEN - TEORI OG METODE 17

Kapitel 2 Definitioner og forståelser af organisation og ledelse 17

Indledning 17

Kort rids af teoritraditioner inden for ledelse og organisation 17

Ledelsesdefinitioner og -opfattelse 19

Kort rids af teoritraditioner inden for skoleledelse 21

Ledelse i skoler 21

Forskning i skoleledelse 24

Forskning i skoleledelse i de nordiske lande 28

Forskning i kultur og skoleledelse 32

Sammenfatning 33

Kapitel 3 Den teoretiske ramme om afhandlingen 35

Indledning 35

Et systemteoretisk perspektiv på gymnasieledelse 37

Den almene systemteori 38

Luhmanns systemteori 39

Udvalgte begreber i Luhmanns systemteori 40

Idéen om autopoiesis 41

Systemer 42

Organisationer som autopoietiske systemer 43

Processer – mønstre 44

Kommunikation om beslutninger 44

Medier og strukturelle koblinger 46

Systemer som mening 48

Kommunikation - organisation og ledelse 49

Kommunikationseffekt 51

Beslutningens anatomi 53

Koblinger - løse og tætte forbindelser 54
Opsummering af Luhmanns organisationsteori 56
Ledelse i organisationer i systemteoretisk perspektiv 57

Et strukturfunktionalistisk perspektiv på gymnasieledelse 61

Indledning 61
Taylorisme som organisationsrationale 61
Bureaukratiet som organisationsrationale 63
Nye organisationsformer 65
Det professionelle bureaukrati 67
Professionsbegrebet 68
Potentielle problemer i det professionelle bureaukrati 69
Ad-hokratiet 70
Binding af beslutningskonsekvenser i det strukturfunktionalistiske
Perspektiv 71
Diskussion af det strukturfunktionelle perspektiv 74

Et kulturanalytisk perspektiv på gymnasieledelse 76

Indledning 76
To perspektiver på organisationskultur 78
Det kulturfunktionalistiske perspektiv 79
Det symbolsk fortolkende perspektiv 81
Binding af beslutningskonsekvenser i det kulturanalytiske perspektiv 84
Sammenfatning af kapitlet 86

Kapitel 4 Det valgte materiale 88

Det teoretiske materiale 88
Det empiriske materiale 88

Den empiriske undersøgelse – metodisk ramme 89

Den metodologiske baggrund 89
Metodologiske positioner og overvejelser 90
Reliabilitet, validitet og repræsentativitet 93
Case-metoden 94

De valgte undersøgelsesinstrumenter 95

Casene 96

Den kvantitative undersøgelse 97

Spørgeskema 1 97
Spørgeskemaets anvendelighed som instrument 101
Spørgeskema 2 og 3 103

Den kvalitative undersøgelse 104

Interviewundersøgelsen 104
Observationsstudiet 104

Undersøgelsesteknikker 105

Undersøgelsesenhederne - de valgte skoler 105
”Valget” af interviewpersoner 106

Fravalget af interviewpersoner 107
Oversigt over data relateret til interviewpersonerne 107
Kodninger af interviewpersonerne 109
Diskussion af reliabiliteten i undersøgelsen 110
Diskussion af anonymiteten i undersøgelsen 111
Diskussion af generaliseringsproblemet 112

Teknikkerne anvendt i felten 113

Spørgeskema 1 113
Spørgeskema 2 115
Spørgeskema 3 115
Interviewenes forløb 115
Interviewerens positionering 116
Opståede problemer 117
Observationsdata 117

Bearbejdning og analyse af det indsamlede datamateriale 118

Behandling af de kvantitative data 119
Transkription af interviews 120
Deduktion af diskurser 120
Kodninger af diskurser 121

Sammenfatning af DEL I 123

DEL II GYMNASIET HISTORISK OG AKTUELT 125

Kapitel 5 Historien om gymnasiet fra institution til moderne offentlig organisation 125

Fra latinskole til VUC 125
STX – Det alment gymnasiale system 126
Gymnasieskolen som bureaukrati 125
Professionalisering af gymnasielærere 129
Ledelsens historie i gymnasiet 131
Gymnasieskolen som organisation – det professionelle bureaukrati 134
Gymnasieorganisationen som ad-hockrati 136
Gymnasiet som offentlig organisation 137
Ledelsesmæssige spændingsfelter i den offentlige gymnasieorganisation 140

Kapitel 6 Ændringer samfundet 143

Indledning 143
Samfundet som hyperkomplekst 143
Globalisering 144
Hyperkompleksitet 143
Kommunikation i det hyperkomplekse 147

Kapitel 7 Ændringspresset på gymnasiet 149

Indledning 149
Globaliseringen og uddannelsessystemerne 149
Kompetenceudvikling som rationale i gymnasiet 150

Ændringer i uddannelsestænkningen 154
Moderniseringen af den offentlige sektor 156
Ændrede styringsrelationer 157
Ændringer i gymnasieorganisationen 159
Ny ledelsestænkning i gymnasiet 162

Kapitel 8 Den interne styring – ledelsesteknikker og opskrifter 165

Indledning 165
Servicemanagement 168
Benchmarking 169
Total Quality Management 170
Værdibaseret ledelse 171
Medarbejdersamtaler 172
Sammenfatning 174

DEL III TO CASES - ORGANISATIONSKULTUR OG LEDELSE PÅ TO GYMNASIER 176

Den empiriske undersøgelse 176

Indledning 176

Kapitel 9 Case 1: Provinsgymnasiet 178

Præmishorisont – konteksten 179

Kort om skolens historie 179

Resultaterne af den kvantitative undersøgelse 181

Organisationskultur-undersøgelsen (OCAI) 181
Tolkning af kulturprofilen 182
Kulturtype 183
Diskrepanser 183
Ledelseskulturen 184
Kongruens 184
Sammenligninger med organisationer inden for samme felt 185

Resultaterne af den kvalitative undersøgelse

– interviewundersøgelsen 186

Provinsgymnasiets værdisæt og dominerende diskurser 186
Bureaukratidiskursen 186
Professionsdiskursen 187
Kollegadiskursen 188
Vennediskursen 190
Demokratidiskursen 191
Udviklingsdiskursen 193
Lønarbejderdiskursen 194
Grupperinger 196
Ledelsesdiskurser 196

Den bureaukratiske ledelsesdiskurs 198
Den udviklingsorienterede ledelsesdiskurs 200
Den målorienterede ledelsesdiskurs 201
Delegeringsdiskursen 201

Observationer af kulturen på artefaktniveauet 203

Bygningerne 203
Rum – lokaler 204
Fremtoning 206
Struktur 206

Ledelse i IT-processen på Provinsgymnasiet 207

IT-processens forløb 207

Iagttagelse af ledelse i IT-processen 210
Ikke-ledelse 211
Kobling til formel-retlig styring som ledelsesteknologi 212
Kobling til værdidiskurs som ledelsesteknik 213
Kobling til udviklingsdiskurs som ledelsesteknik 214
Kobling til målstyringsdiskurs som ledelsesteknik 216
Kobling til økonomidiskurs som ledelsesteknik 217

Faktiske anknytninger til ledelsesteknikker 218

Anknytninger til formel-retlig diskurs 218
Anknytning til formel-retlig /økonomisk diskurs 220
Anknytning til formel-retlig/økonomisk/faglig-pædagogiske diskurser 220
Anknytning til måldiskurs 221
Anknytning til værdidiskurs 222
Manglende anknytninger 220

Opsamling på undersøgelsen af case 1, Provinsgymnasiet 224

Forholdet til omverdenen 225
Styring 225
Værdier – de dominerende diskurser 225
Menneskesyn 227
Organisering 227
Ledelse 227
Ledelse i IT- processen på Provinsgymnasiet 228

Kapitel 10 Case 2, Hovedstadsgymnasiet 230

Præmishorisont – kontekst 230

Kort om skolens historie 231

Resultaterne af den kvantitative undersøgelse 233

Organisationskultur-undersøgelsen (OCAI) 233
Tolkning af kulturprofilen 233
Kulturtype 234
Diskrepanser 234
Ledelseskulturen 234
Kongruens 235

Sammenligninger med organisationer inden for samme felt 235
Opsamling på OCAI-undersøgelsen 235

Resultaterne af den kvalitative undersøgelse

– interviewundersøgelsen 236

Hovedstadsgymnasiets værdisæt og dominerende diskurser 236

Udviklingsdiskursen 326
Markeds-/virksomhedsdiskursen 238
Lønarbejderdiskursen 238
Bureaukratidiskursen 241
Professionsdiskursen 242
Kollegadiskursen 244
Vennediskursen 245
Konsensusdiskursen 245
Demokratidiskursen 247
Grupperinger 248
Ledelsesdiskurser 249
Den bureaukratiske ledelsesdiskurs 250
Den udviklingsorienterede ledelsesdiskurs 251
Den målorienterede ledelsesdiskurs 252
Delegeringsdiskursen 254
Markedslederdiskursen 255

Observationer af kulturen på artefaktniveauet 256

Bygningerne 256
Rum – lokaler 256
Fremtoning 258
Struktur 258

Ledelse i IT-processen på Hovedstadsgymnasiet 259

IT-processen 259

Iagttagelse af ledelse i IT-processen 262

Anvendelsen af ledelsesteknikker 262

Ikke-ledelse 262
Kobling til formel-retlig styring som ledelsesteknologi 263
Kobling til udviklingsdiskurs som ledelsesteknik 265
Kobling til målstyringsdiskurs som ledelsesteknik 265
Kobling til økonomidiskurs som ledelsesteknik 266
Kobling til den personlige ledelseskommunikation som teknik 265

Faktiske anknytninger til ledelsesteknikker 269

Anknytninger til formel-retlig diskurs 269
Anknytning til formel-retlig og økonomisk diskurs 269
Anknytning til formel-retlig og faglig-pædagogisk diskurser 270
Anknytning til målstyringsdiskurs 271
Anknytning til den personlige autoritet som ledelsesteknik 271

Opsamling på undersøgelsen af Hovedstadsgymnasiet 274

Forholdet til omverdenen 274
Styring 274
Værdier – de dominerende diskurser 275
Menneskesyn 276
Organisering 276
Ledelse 276
Ledelse i IT- processen 277

Kapitel 11 Karakteristik af diskurssystemerne i de to gymnasieorganisationer 279

Indledning 279
Diskurserne i den klankulturelle kulturramme 280
Diskurserne i den ad-hoc-kreative kulturramme 281
Diskurserne i den hierarkiske kulturramme 282
Diskurserne i den markedsorienterede kulturramme 283
Ledelsesdiskurserne 284

Kapitel 12 Tværgående analyse af ledelsesmulighederne i de to cases 286

Provinsgymnasiet 286
Ledelseskulturer og -former på Provinsgymnasiet 288
Oversigt over de faktiske ledelsesmuligheder på Provinsgymnasiet 289
Hovedstadsgymnasiet 291
Ledelseskulturer og -former 293
Oversigt over de faktiske ledelsesmuligheder på Hovedstadsgymnasiet 294
Opsummering af ledelsesmulighederne på de to gymnasier 296
Diskussion af resultaterne i forhold til forståelse af ledelse generelt i gymnasiet 298

Kapitel 13 Evaluering af teori og metode i forhold til resultater 302

Muligheder, idéer og afgrænsning 303

Del IV KONKLUSION OG PERSPEKTIVERINGER 305

Kapitel 14 Resultater og perspektiver 305

Indledning 305
De teoretiske bidrag 307
Forandrede vilkår for gymnasieledelse 307
Nye krav til gymnasieledelse 311
De empiriske bidrag 312
Ledelseskonteksten 312
Ændringsproces og ledelsesmetodikker 315

Rektors betydning 316
Anknytning – hvornår blev beslutninger til handlinger 317
Uudnyttede muligheder 318
Opsummering 319

Afhandlingens overordnede konklusioner 320

Nye ledelsesformer og ledelsesværktøjer som nye muligheder i ledelsesrummet
320
Udvidelse af ledelsens mulighedsrum 322
Hvordan klædes gymnasieledelsen bedre på til at udnytte ledelsesmulighederne?
323
Nye kvaliteter og kompetencer 323
Moderne gymnasieledelse 325

Perspektiver 326

English summary of dissertation 328

Litteraturliste 333

BILAG 343

Kapitel 1

INDLEDNING

Formål

Ledelse af et gymnasium er under radikal forandring. For en umiddelbar betragtning signaleres dette gennem ord som decentralisering, styring, management, administration, nye ledelsesstrukturer, selvledelse, værdiledelse, pædagogisk ledelse, team-ledelse, MUS, GRUS og TUS-samtaler¹. Disse er blot nogle få af de begreber og løsninger, som i dag på forskellige måder forsøger at sige noget om, hvordan ledelse bør foregå såvel i den private som i den offentlige sektor, og om hvad der er ”rigtig” ledelse og ”forkert” ledelse.

Ledelse er et emne, der står højt på dagsordenen i samfundsdebatten, og ledelse ses som én af løsningerne på de omstillingsproblemer, der følger af de aktuelle ændringer i samfundet. Den offentlige sektor har med velfærdsstatens udvikling skullet omstille sig, og både brugere og ansatte stiller andre krav. Synet på viden og færdigheder er et andet, og uddannelserne har i takt hermed skullet finde andre pejlemærker. I disse år forekommer gymnasiet at være ramt af det hele på én gang: strukturreform, ny gymnasielov, selveje, ændrede krav til ledelse og ansatte, et personalegenerationsskifte og elever, der dels selv ændrer sig, men som også sorteres på en anden måde end tidligere, i og med at gymnasiets opgave ændrer sig.

Gymnasieledelse kan således i dag ikke foregå, som ”den plejer”.

Derfor er ledelse i gymnasiet et interessant emne for forskning. Ikke desto mindre, på trods af disse tegn på forandring som gør emnet aktuelt, har ledelse i den del af det offentlige system, som gymnasiet udgør, ikke været genstand for systematiske studier i Danmark, hvorimod der – til sammenligning – har været omfattende studier i de ledte (lærerne) og i den gruppe, som området er rettet imod, de unge, eleverne.²

Det er dette tomrum, som denne afhandling vil søge at udfylde, og målet med afhandlingen er at bidrage til en kvalificering af moderne gymnasieledelse ved årtusindskiftet og at belyse de ledelsesmuligheder, der kan ligge i gymnasiet i forbindelse med en forandringsproces. Intentionen er ikke at betragte ledelse i gymnasiet som noget ”der er” eller som ”bør være” på en bestemt måde, men at se på gymnasieledelse under forandrede vilkår - hvordan disse vilkår har ændret sig, og hvordan gymnasieledelse har ændret sig. Kan gymnasieledelsen klare omstillingerne, har den udviklet sig tilstrækkeligt, hvad er ledelsens muligheder for at udøve ledelse succesfuldt på skolerne, dvs. at den resulterer i praksisændring, der gør det muligt at håndtere de nye krav, som gymnasiet står overfor?

¹ Betegnelserne står for henholdsvis Medarbejder-, gruppe- og teamudviklingssamtaler

² Her kan nævnes Gottlieb & Hornstrup (1998), Senger (2003), Raae (2005)

Hvad er ledelse i gymnasiet?

Gymnasiet er en organisation, hvis ”mening” er at skabe rammer, der kan facilitere processer, der fører til elevernes læring og kompetenceudvikling. Denne mening kommunikeres gennem love, bekendtgørelser, bevillinger og evaluering. Derfor handler ledelse i gymnasiet overordnet om kommunikation, idet ledelsen skal fortolke disse love og bekendtgørelser, mv. og kommunikere dem inde i skolen i forhold til personalet og udadtil i forhold til gymnasiets lokale omgivelser

Dette skal foregå i en kontekst under vilkår, som således dels er bestemt af samfundet, fra politikere og forvaltninger - oppefra, dels af det enkelte gymnasiums omgivelser - udefra, og dels af forholdene i den enkelte organisation - indefra. Det er i samspillet mellem disse pres, at ledelsen skal skabe mening.

I den forbindelse er det et vigtigt karakteristisk træk ved en gymnasium-organisation, at den er stærkt præget af en professionskultur, hvor professionsidentiteten, som bl.a. Raae (2005) har vist, knyttes stærkt sammen med det personlige og den enkeltes selvforståelse. Den dominerende professionsidentitetsopfattelse er lukket omkring den enkelte lærer og hans eller hendes undervisningspraksis – løsrevet fra den formelle ledelse. Dette har faciliteret en ledelsesform, der kan betegnes som fagledelse – den bedste blandt faglige ligemænd – med et meget snævert handlingsrum for ledelse i forhold til undervisningen. Det skaber selvsagt en spænding, når ledelsen, som i den aktuelle omstillingsproces, bevæger sig i retning af ledelse som en selvstændig diskurs i gymnasiet.

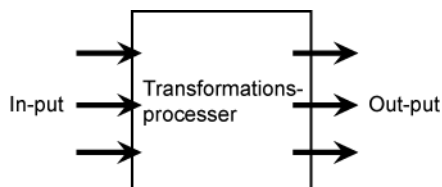
Ledelsesrammerne i gymnasiet

Ser man på den *samfundsmæssige kontekst* er der sket en række ændringer i samfundet i efterkrigstiden, som virker ind på gymnasiet og dets ledelse. Globalisering, aftraditionalisering og udviklingen i samfundet fra produktions-samfund til videnssamfund har flyttet fokus fra individet som del af en samfundsmæssig helhed baseret på veletablerede strukturer, værdier og holdninger til individet, som skal udvikle sin identitet, personligt og arbejdsmæssigt, gennem hele livet. Dette lægger pres på uddannelsestænkningen og dermed de enkelte uddannelsers udformning.

Nogle af disse ændringer er kanaliseret gennem det *politiske* system til uddannelsessystemet og til skolerne. Ændringerne hænger sammen med den opbremsning i de offentlige udgifter, som blev anset for nødvendige for at bevare velfærdssamfundet, efter 1960'erne og 70'ernes ekspansion. Med rod i en økonomisk-rational tænkemåde startede en moderniseringsproces af den offentlige sektor. Denne modernisering, beskrevet af Pedersen (1998) og Klausen (2001), som er blevet en slags klassikere på feltet, startede i 1980'erne med en såkaldt regelsanering og en bevægelse mod øget mål- og rammestyring, som efterfølgende er fulgt op af andre tiltag og helt aktuelt med en

strukturereform. Dette spiller i øvrigt sammen med reformer inden for de forskellige sektorer.³

Disse tiltag kanaliseres *ind* i de offentlige institutioner ved hjælp af ledelserne. Ledelsernes pålægges ansvaret for at implementere forandringerne i egen organisation. Man kan tale om en bevægelse væk fra central statslig styring gennem love og bekendtgørelser i retning af stadig større decentralisering og udbredt ramkestyring, dvs. en større grad af selvstyring på den enkelte institution, og der gives principielt ikke direktiver om, *hvordan* målene nås. Samtidig indføres en slags markedsregulering, således at forstå, at der ikke er tale om en ren "bundliniestyring" som i den private sektor, men at institutionerne til en vis grad får reguleret deres tilskud fra staten ud fra et udbuds- og efterspørgselsprincip. Denne bevægelse er ved årtusindskiftet afløst af en fase med recentralisering og vægt på resultatstyring. Det betyder, at der fra centralt hold, staten, gives direktiver om de mål, som den enkelte organisation skal leve op til inden for de rammer, som er sat. Disse kontrolleres og sanktioneres efterfølgende, *figur 1*:



Figur 1: Fra in-put- til out-put-styring. (Marianne Abrahamsen (2008))

Det illustrerer, at princippet om regelstyring, *in-put*-styring, til dels er ændret til mål- og resultatstyring, *out-put*-styring, dvs. en rationel opfattelse af at bestemte krav fra omverdenen omsættes til bestemte mål for organisationen, og at disse regler og mål gennem tilførsel af midler under ledelsens ansvar omsættes i ændret praksis til ønskede resultater. Recentraliseringen manifesteres ved øget *kontrol af out-put* gennem kvalitetsbekendtgørelsen og bekendtgørelse om statens sanktionspolitik.

Det betyder en meget stor forandring i *offentlig ledelse*. Tidligere har offentlig ledelse, forstået som ledelse af offentlige institutioner, hovedsaglig bestået i at *forvalte* regler og bekendtgørelser med ledelseskompeter baseret på en faguddannelse. Den har nu bevæget sig over til at skulle fungere som ledelse af organisationer med ansvar for selv at opstille organisationens mål, organisationens regler og med ansvar for at opnå de ønskede resultater og for at måle processens kvalitet. Denne højere grad af selvstyring i organisationen kræver en anden type af ledelse.

Der skal udøves ledelse internt - personaleledelse, administrativ ledelse, strategisk ledelse og ledelse af team - og her må ledelsen gennemskue de kulturelle mønstre, der har skabt den enkelte organisations identitet, så den både er i stand til at forandre disse og samtidig at bevare organisationens strukturelle identitet og selvforståelse.

³ Hjort (2004)

Da tilførslen af midler til en vis grad gøres afhængig af tilgang af elever, gennemførselsprocenter og resultater betyder det noget, om skolen kan tiltrække elever, og hvordan der kommunikeres med den nære omverden. Eleverne og deres forældre, andre institutioner i nærheden og demografiske forhold får betydning.

Rammerne for ledelse i det moderne gymnasium betyder, at ledelsen skal udfolde sig i et rum, der ligger i et krydspres mellem eksterne logikker og diskurser fra det rationelle økonomisk/politiske domæne og de interne organisatoriske sociale dynamikker, logikker og diskurser, den enkelte skoles kultur, som primært er knyttet til undervisningen, professionsudøvelsen. I den enkelte organisations og i individernes virkelighedsforståelse skabes forskellige fortolkningsmønstre, som ligger som rammer dels for deres anknæytning til beslutninger og dels som grunde til konkrete ændringer af adfærd. Effektiv ledelse – i betydningen at beslutninger får en effekt, omsættes i praksis – betyder at håndtere den kompleksitet, der ligger i at tolke disse eksterne krav og interne diskurser og afbalancere dem med henblik på at skabe mening for den enkelte medarbejder i forhold til vedkommendes handlinger.

Det betyder en ny måde at lede på, og det er følgelig nødvendigt med andre kompetencer, og at nye ledelsesværktøjer tages i anvendelse med henblik på at motivere medarbejderne til omstilling og evt. ændringer af praksis. Fra centralt hold, fra ministerier og fra amterne, tilbydes en række *metoder* eller *teknikker*, der er udviklet i grænselandet mellem konsulentbranchen og organisationsforskningen, og som er indeholdt i New Public Management, den samlebetegnelse som ofte anvendes i benævnelsen af de offentlige moderniseringstiltag. Det er koncepter og teknikker, handleopskrifter, der typisk har form af anvisninger på *best practice* inden for et begrænset udsnit af den ledelsesmæssige praksis, fx hvordan medarbejderne motiveres, hvordan den bedste organisering sikrer øget effektivitet, hvordan forandringer implementeres, etc.⁴, og afhandlingen vil også rette sit fokus på disse værktøjer som en del af ledelsesmetodikken i en forandringsproces.

Nye krav til gymnasieledeelse

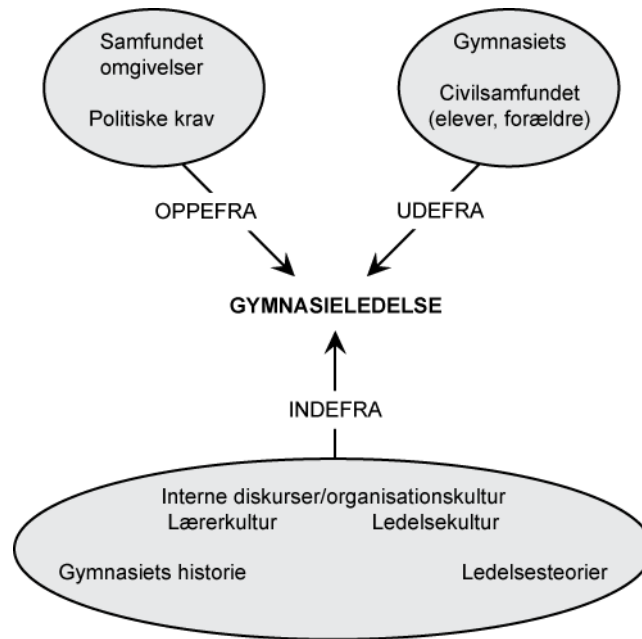
Der stilles i denne proces krav til offentlig ledelse om at agere aktivt i udvikling af egen institution både med henblik på effektivitet og med henblik på at agere lønsomt og klare sig i en slags konkurrence med andre lignende institutioner. Ansvar for proces og resultater ligger hos den enkelte leder.

Forandringerne er sket på forskellige områder: ændringer i styringsrelationerne betyder, at ledelsen og medarbejdere skal indgå i ændrede relationer i organisationen. Forandringer i uddannelsestænkningen, hvor fokus er forskudt fra formidling af fagene over til fokus på udvikling af den enkelte elevs kompetencer, betyder, at undervisningen skal samordnes, medarbejderne skal indgå i tættere samarbejdsrelationer end tidligere, og gymnasieledeelsen skal skabe de organisatoriske rammer for dette. Det skal ske både i forhold til fagsamarbejde, i forhold til organisationens mål og i forhold til den løbende

⁴ Røvik (1998)

kvalitetsmåling og udvikling. Den tidligere skarpe adskillelse af ledelse og undervisning, fagledelsen, ophæves.

Kravet til gymnasieledelsen er således, at den opad skal kunne stå til ansvar for opfyldelse af organisationens mål, dens kvalitet og udvikling og indadtil lægge rammerne og motivere medarbejderne til både at realisere disse mål, samt udadtil både kommunikere og tilpasse det enkelte gymnasium til omgivelserne, *figur 2*:



Figur 2: Kilder til ændringer i gymnasieledelsens vilkår. Marianne Abrahamsen (2008)

De ændrede krav medfører, at der nødvendigvis må ske forandringer, og der er her tale om store forandringer. Det drejer sig ikke kun om de løbende tilpasninger, som sker i enhver organisation. Det er forandringer, som griber ind i en organisations grundlæggende strukturer og kulturelle antagelser.

Kravene til gymnasieledelse er således blevet mere komplekse. De omfatter såvel nye funktioner som nye måder at organisere og udøve ledelse på med henblik på opfyldelse af gymnasiets opgaver i ændrede rammer. Ledelsen skal planlægge, styre og kontrollere den interne organisatoriske udvikling, dvs. skal skabe betingelserne for at denne udvikling sker ved organisationen struktureres hensigtsmæssigt, og at målene er forstået, således at den enkelte lærer varetager sin undervisning, så den giver mening i forhold til organisationens og gymnasiets opgave.

Det er disse vilkår, som omhandler alt det, som ledelsen nu bliver pålagt, og det store spørgsmål, som afhandlingen vil søge at belyse og diskutere, er, om gymnasieledelse i dagens Danmark formår at leve op til disse ændrede ledelseskra- v – og hvordan disse krav i givet fald kan håndteres.

Afhandlingens spørgsmål og problemstillinger

Afhandlingen ønsker at *undersøge*, hvilken betydning *kulturen* på gymnasieskolerne har for mulighederne for at skabe et ledelsesrum, der gør lederne i stand til at håndtere de nye udfordringer, som gymnasiet står over for set i lyset af det samfundsmæssigt ændrede pres på gymnasiet og på gymnasieleddelse for derudfra at kunne *diskutere* konsekvenserne for ledelsens muligheder i gymnasiet.

Teoretisk udgangspunkt

Kompleksiteten i ledelse har været stigende med forandringerne. Den teoretiske ramme, som jeg sætter om afhandlingen, skal kunne rumme denne kompleksitet. Den skal kunne give en forståelse af, hvordan gymnasiet er formet, hvordan ledelsen selv rammesætter og former sin praksis, og hvilket mulighedsrum som ledelsen har inden for de kulturelle rammer, i forhold til at beslutninger omsættes til ændret praksis. Den skal desuden kunne belyse, hvordan pres fra omverdenen omsættes i ledelseskommunikationen.

Jeg har derfor valgt den moderne systemteori som den overordnede teoretiske ramme. Den er universel, og den kan netop lægge et kontra-intuitivt blik på feltet, dvs. kan *se* ledelsen på en anden måde, end ”man plejer”, som typisk er ud fra de klassiske ledelses- og organisationsteorier. Den moderne systemteori opfatter en organisation som et selvrefererende, selvdannende system, der hele tiden ændrer sig, hvilket giver en anden ledelsesopfattelse. Den bygger derudfra på, at kommunikative processer, herunder ledelsesprocesser, er komplekse, kontingente, dvs., at de ikke er rationelt éntydige, udfaldet kan ikke forudsiges, beregnes sikkert, men skal kunne rumme usikkerhed.

Styrken i teorien ligger i, at den er meget rummelig og derfor også er meget abstrakt. For at kvalificere ledelse og organisation mere specifikt i forhold til gymnasiet vil jeg inddrage mere konkrete teorier, som knytter sig til ledelse og organisation, og som har haft betydning for formningen og forståelsen af organisation og ledelse i gymnasiet. Jeg vil her inddrage teorier fra de strukturfunktionalistiske og kulturanalytiske perspektiver. Sigtet er, med inspiration herfra, at få skabt en overordnet forståelsesramme, der kan bidrage til at forklare og analysere fænomenerne.

Jeg vil som udgangspunkt *teoretisk* indkredse fænomenet ledelse og organisation samt fænomenet pædagogisk ledelse og gymnasieleddelse. Dette er forholdsvis svagt belyst, idet ledelse i gymnasiet ikke har baseret sig eksplicit på ledelsesteorier⁵. Det betyder ikke, at de er fraværende, men at de ligger som grundlæggende antagelser i de strukturelle og kulturelle forhold omkring ledelse, og det vil jeg forsøge at belyse

Jeg vil derfor belyse, hvordan ledelse i gymnasiet er formet og har udviklet sig *historisk*, dvs. de rammer, som de sociale ledelsesprocesser har udviklet – og udvikler – sig indenfor og hvilke mulighedsrum, de har skabt.

⁵ Abrahamsen (1998)

Ledelse i gymnasier foregår i en skole, i et organisationssystem, der er indlejret i et uddannelsessystem, der er indlejret i et *samfund*, der, som nævnt, er under ændring. Den type pres, som det lægger på gymnasiet, er kort nævnt i det foregående, og det er belyst gennem tidligere undersøgelser. I relation til denne afhandling vil jeg belyse presset i forhold til gymnasieledeelse, og belyse spørgsmålet: *hvilke samfundsmæssige ændringer lægger især pres på gymnasiet og gymnasieledeelse, hvor gymnasiet ses som en del af det offentlige uddannelsessystem og en del af sin historie, og hvordan ændrer disse pres vilkårene for ledelse i gymnasiet?*

Som nævnt har styringen af offentlige institutioner bevæget sig i retning af svagere styring ovenfra og kraftigere indrestyring, dvs. øget selvbestemmelse på organisationsplan og dermed større udfordringer til ledelsen. I denne proces er der til støtte for ledelsen tilbudt en række ledelsesværktøjer som motivationsskabende ledelsesteknikker over for medarbejderne i forhold til ændring af arbejdet. I hvilket omfang disse rent faktisk anvendes, og om de er motiverende for de ansatte, foreligger der ikke meget forskningsbaseret viden om, ej heller hvilke af dem der i øvrigt anvendes. Afhandlingen ønsker således også at belyse spørgsmålet om, *hvilke ledelsesmetodikker der er til rådighed, og om de anvendes i forbindelse med forandrings tiltag.*

Ledelseseffektivitet, dvs. ledelsens reelle mulighed for påvirkning af praksis, er afhængig dels af den enkeltes fortolkning og dels af organisationskulturen og de mønstre af dominerende diskurser, som er forskellige i de forskellige skoler, og dette må derfor undersøges empirisk. Afhandlingen vil således belyse den problemstilling, der ligger i:

- *hvilke mulighedsrum for ledelse der har udviklet sig i gymnasiet - repræsenteret igennem en undersøgelse af organisationskulturen og dens betydning for ledelsesrummet på to skoler*
- *hvad har organisationskulturen på den enkelte skole betydet for de ledelsesmuligheder, der skabes*
- *hvordan har ledelsen grebet ændringsprocessen an*
- *hvilke undnyttede muligheder er der, for at leve op til nye krav til gymnasiet som organisation.*

Dette lægger op til den efterfølgende *diskussion* af, hvilke krav der må stilles til gymnasieledeelse under de ændrede eksterne forhold i samspillet med de organisationsinterne forhold på skolerne.

Metoder og data

Med henblik på at undersøge min problemstilling teoretisk og empirisk anvender jeg som nævnt ovenfor to typer af materiale:

1. Teoretiske og analytiske bidrag til og refleksioner over ledelse og organisation generelt, i den offentlige sektor og i gymnasiet. Det er de teoretisk funderede diskurser, som kan være med til at skabe en *begrebsudvikling* med henblik på at etablere en forståelsesramme for gymnasieledeelse og ledelsesprocessen, hvor især forskellen mellem beslutninger, ledelsesteknik og faktisk anknævn er central.

2. Indsamling af primære *empiriske data* i form af en traditionel *caseundersøgelse* for at belyse ledelsesmulighederne i praksis på to gymnasiet og dermed empirisk få et bidrag til svar på afhandlingens problemstilling.

Med hensyn til *metode* til fremstillingen af de empiriske data har jeg valgt et case-studie for at kunne belyse dynamikker og relationer på organisations- og individplan i forbindelse med metamorfiske forandringer, som sætter sig konkret igennem i undervisningen. Et åbenlyst udtryk for samfundsmæssige forandringer, der omsættes i *forandringer i arbejdet som konkret praksis*, er kravet om implementering af IT i undervisningen med henblik på udvikling af elevernes kompetencer. Implementering af IT som teknik og som kompetence, er et krav fra det omgivende samfund, som lægger forandringspres både på organisationsniveauet og på interaktionsniveauet. Der lægges pres på det organisatoriske niveau i form af krav om opfyldelse af eksterne mål, om mål og opfølgning internt, om samordning af undervisning, hvorved det katalyserer fælles diskussioner om nye pædagogiske og fagdidaktiske problemstillinger. Det lægger pres på den enkelte lærer om udvikling af nye kompetencer og om eventuelle konsekvenser for deres professionsudøvelse⁶ og herigennem pres på ledelsen om at skulle håndtere og afbalancere disse eksterne og interne krav. Derfor er implementering af IT valgt som den anledning, som ledelse iagttages med.

Iagttagelse af processen kan fortælle noget om, hvordan gymnasiet som organisation og dets ledelse reagerer på udefrakommende forandringer.

Da det ledelsesmæssige mulighedsrum skabes i det spændingsfelt, der ligger mellem gymnasiets indlejring som system i samfundet og den enkelte organisations kontekst, dets orientering opad, udad og indad, valgte jeg to gymnasier, som kunne udvise forskellighed i så henseende. Det ene gymnasium var ungt, middelstort provinsgymnasium, oprettet i begyndelsen af 1970'erne, og det andet gymnasium var et stort, gammelt hovedstadsgymnasium, oprettet i 1400-tallet. Der lå desuden en forskel i, i hvor høj grad IT var implementeret på de to gymnasier.

Jeg har belyst såvel de formelle som de uformelle relationer mellem ledelse og lærere – samt disses holdninger til ledelse i forbindelse med intenderede forandringer. Der er anvendt tre *kvantitative spørgeskemaer*: et præfabrikeret semikvantitativt spørgeskema (med faste svarkategorier)⁷ som instrument til en kortlægning af kulturen, et skema vedr. interviewpersonernes skoledata, fordi et mål har været at forstå nogle handlinger ud fra kvantitative data (fx fag, alder, anciennitet), et skema der afdækker den faktiske forandring i interviewpersonernes anvendelse af IT med deres angivelse af de faktorer, der har påvirket dem til forandringer. Dernæst er der valgt *kvalitative interviews*, fordi der også har været et eksplorativt sigte med undersøgelsen, et ønske om at komme frem til en forståelse af motiverne for givne handlinger, og fordi det har været et mål at finde mening i en konkret kontekst - igen for at afdække ledelsesmulighederne.

Endelig har jeg løbende foretaget *observationer* på skolerne, som indgår i tolkningen af fænomenerne.

⁶ Undervisningsministeriet (2001a):86 ff

⁷ Cameron & Quinn (1999), jf. Bilag 1

Dette kombinerede datasæt giver mulighed for at belyse de undersøgte fænomener såvel kvalitativt som kvantitativt og dermed styrke *validiteten* i mine tolkninger.

Med hensyn til undersøgelsens *reliabilitet* vil det, med den overvejende kvalitative tilgang i denne undersøgelse, ikke være muligt at teste denne præcist. Men den overordnede opfattelse af virkeligheden, har af såvel ledere som lærere været ret overensstemmende. Når det drejer sig om beskrivelser af hændelsesforløb og af relationer og forhold, har der været meget små divergenser. Ensartetheden kan så være interessant i et andet perspektiv, nemlig om en række forskellige eller samspillende forhold gør, at aktørerne ensretter sig. De gymnasier, der var inddraget i case-undersøgelsen var forskellige, og de er valgt som forskellige typer ud fra størrelse, alder og placering for kunne sige noget generelt om ledelse og ledelsesmuligheder i gymnasiet.

Fremgangsmåde i analysen

På baggrund af ovenstående overvejelser blev afhandlingens overordnede formål konkretiseret til et ønske om *at bidrage til at kvalificere moderne gymnasieleddelse i gymnasiet ved at undersøge organisationskulturens betydning for ledelsens muligheder for at skabe et ledelsesrum og at gøre en forskel mht lærernes praksisændring*

Det undersøgte jeg ved teoretisk

-at belyse udviklingen af ledelse i gymnasiet, dvs. hvorfor der ledes, som man gør i den danske gymnasieskole, og beskrive de ændrede vilkår og deres indvirkning på gymnasieleddelse

og empirisk - gennem en case-undersøgelse af to gymnasier - at undersøge interaktionerne på gymnasier ved at undersøge:

*-hvilke kulturer der har udviklet sig på to gymnasier
-hvilke diskurser der har udviklet sig i tilknytning til kulturerne
-hvilke mulighedsrum for ledelse, der har eksisteret/ udviklet sig på to gymnasier
-hvilke ledelsesteknikker der har været meningskabende, dvs. om ledelse har gjort en forskel i forhold til lærernes praksisændring*

For endelig derudfra at *diskutere* de nye krav der stilles til gymnasieleddelse.

Jeg har derudfra valgt en fremgangsmåde, der følger to spor:

Først så jeg på ledelse som fænomen gennem udvalgte ledelses- og organisationsteorier, ledelse i skolesammenhænge og ledelse i gymnasiet gennem koblingen til gymnasiets historie, til den samfundsmæssige kontekst, og til organisationsperspektiver, som kunne belyse udviklingen af ledelsesformer, konteksten for ledelse og dermed ledelsesrummet. Endelig fremdrog og diskuterede jeg det ledelsesmetodiske, ledelseskoncepter og teknikker, som kunne motivere til anknytning og praksisændring.

Det andet spor handler om den empiriske undersøgelse, en *case-undersøgelse*, hvor mulighedsrummet for ledelse og hvor den faktiske anknytning gennem lærernes praksisændring afdækkes og belyses ud fra de kontekster, der har udviklet sig på de to skoler.

Jeg anvendte i min analyse diskursbegrebet i to ”aftapninger”:

I forbindelse med afdækning af de underliggende diskurser i kulturrammen som baggrund for den sociale adfærd på skolerne, deres *organisationskulturer*, anvendte jeg diskursbegrebet ud fra en fairclough'sk⁸ forståelse af begrebet. Når noget "sættes i tale", peger udøveren på, hvordan han eller hun opfatter, fortolker og konstruerer virkeligheden, og denne fortolkning afhænger af den specielle sociale og kulturelle kontekst. Mening konstrueres herudfra, og derfor var det interessant at se på vilkårene, og på hvordan de havde koblet sig i mønstre, skabt formatterede rum, dvs., rum som var specielle for de to gymnasier. Disse kulturelle værdisæt og diskurser lå som præmisser for adfærd i organisationen, hvor anvendelsen af forskellige ledelsesteknikker kunne have mulighed for at have effekt i forhold til ændringer i personernes og organisationens selvdannelse.

I forbindelse med analysen af *ledelse* og ledelsesmulighederne anvendte jeg den systemteoretiske reference, hvor jeg afdækkede de medier og koder, eksterne som interne, som ledelsen skulle håndtere for at skabe anknytninger til beslutninger.

Disse værdisæt, med diskurser som var knyttet både til struktur og kultur og eksterne diskurssystemer, var med til at skabe organisationens præmishorisont, dvs., at de var en del af de ofte modsatrettede koder, som beslutningerne kunne koble sig til og dermed fungere som *shifter*, igangsætter. Det skabte en række paradokser, som ledelsen skulle håndtere, og jeg valgte det systemteoretiske perspektiv som min ramme for analysen af ledelsesmulighederne, da den gav mulighed for at rumme de paradokser, som de to andre perspektiver ikke rummer.

Disse resultater blev samlet op i en tværgående diskussion.

⁸ Jørgensen & Phillips (1999)

AFHANDLINGENS OPBYGNING

I forlængelse heraf er afhandlingen delt op i en indledning og *fire hoveddele*:

I det indledende *kapitel 1* redegøres der for problemstillinger, metode, mv. samt afhandlingens resultater.

DEL I Ledelse på dagordenen

Jeg tager i *kapitel 2* hul på behandlingen af fænomenet ledelse ved først at definere, hvad der menes, når vi taler om organisation og ledelse, og dernæst indkredser jeg forskningsmæssigt ledelse, ledelse af skoler og endelig af gymnasier.

Derefter redegør jeg for den teoretiske og metodiske ramme for afhandlingen. I *kapitel 3* etablerer jeg min teoretiske forståelsesramme. Baggrunden for mit valg af teoriramme er, at det i efterkrigstiden er set, at reformer af gymnasieskolen gennemføres med stadig kortere mellemrum. Den underliggende stabilitet, som tidligere har præget udviklingen, er på vej mod en tilstand af turbulens. Det kan betegnes som et paradigmeskift, som selvsagt også virker ind på gymnasiet og dermed på dets ledelse. For at fange denne øgede kompleksitet både i samfundet og i ledelsessystemet skal teorirammen selvsagt kunne rumme denne kompleksitet, og samtidig skal den kunne fange de specifikke forhold i feltet. Jeg redegør herudfra for mit teorigrundlag og diskuterer valget af dette

Kapitel 4 indeholder en redegørelse for metodevalget i forbindelse med indsamlingen af empiriske data, med overvejelser om valg og fravalg i forhold til dette.

DEL II Gymnasiet historisk og aktuelt

I denne del ser jeg på gymnasiets kontekst, idet jeg sammenstiller *ændringerne på samfundsniveauet* med *gymnasiets historiske udvikling*, således at der etableres en forståelse af gymnasiet og gymnasieledeelse *før og nu*. Som leder er man en del af en gymnasial historie, og i den historiske analyse af gymnasiet, *kapitel 5*, forfølger jeg dannelsen af gymnasiet som en fagprofessionel løst koblet organisation og formningen af ledelse som hovedsagelig faglig ledelse, dvs. baseret på kvalifikationer inden for egne fag. I forhold hertil analyserer jeg i *kapitel 6* de samfundsmæssige ændringer og disses ændrede pres på gymnasiet - globaliseringen, kompetencediskursen og moderniseringen af den offentlige sektor, der er orienteret mod markedsgørelse og mod ændringer i styringsrelationerne, hvor jeg i *kapitel 7* viser, at det ændrer gymnasiets status fra institution, overvejende fremmedstyret, til en organisation, overvejende indrestyret.

I *kapitel 8* præsenterer og diskuterer jeg kort de kommunikationstrategier eller ledelsesteknikker, som i bearbejdet form er rejst ind i gymnasiet fra forsknings- og konsulentverdenen, og som tilbydes og/eller pålægges fra stat og amt til at facilitere processen med at skabe udvikling og forandring.

DEL III To cases - organisationskultur og ledelse på to gymnasier

I afhandlingens *tredje del* bevæger jeg mig ind i "hulen" for at indsamle mine empiriske data ved at foretage en *case-undersøgelse* af to gymnasier, hvor jeg undersøger og iagttager *kulturens* betydning for ledelse i en forandringsproces. Jeg anvender implementering af IT i undervisningen som anledning for iagttagelse af ledelsen.

I *kapitlerne 9 og 10* beskrives gymnasierne. Gennem min beskrivelse af den politisk/forvaltningsmæssige kontekst (relationerne *opad*), skolernes omverden (relationerne *udad*) og de interne interaktionsmønstre, organisationskulturer og diskurser (relationerne *indad*) forsøger jeg at karakterisere konteksten for ledelse og det handlerum for ledelse, der er udviklet på de to gymnasier, for at afdække ledelsens muligheder for at gøre en forskel. Det gør jeg ved at afdække organisationkulturerne og de diskurser, der har udviklet sig. Jeg ser hvilke diskurser eller ledelsesteknikker lærerne angiver at ville knytte an til i forhold til ændringer i undervisningen, og hvilke teknikker som lederne har anvendt samt hvilke faktiske anknytninger, der er sket på de to skoler.

Resultaterne af denne case-undersøgelse analyseres i *kapitel 11 og 12* , hvor jeg samler op på de implikationer, som hele dette konglomerat af forskellige ændringspres har i gymnasiet. Med inspiration fra Cameron & Quinns kulturmodel, forsøger jeg at karakterisere de diskurser, der udestilleres og som gymnasieledeelse skal reflektere sin praksis i - det polyfone element - for at derud fra at kunne drage konsekvenserne af de to skolars organisationskultur og dens betydning for ledelsesrummet.

I *kapitel 13* evaluerer jeg teori og metode i forhold til resultaterne.

DEL IV Konklusioner og perspektivering

Ledelsen skal flette diskurserne sammen med henblik på at skabe en meningshorisont for den enkelte organisation og skal forholde sig til i sin ledelsespraksis. Med udgangspunkt i det systemteoretiske perspektiv, og i *kapitel 14* diskuterer og sammenholder jeg afhandlingens II og III del, hvilket vil udgøre afhandlingens konklusion og perspektiver. Her vil jeg også blive normativ og påpege, at der skal ske både en omfunktionalisering af ledelse, en udvidelse af ledelseskvalifikationer og -kompetencer for at ledelsen kan håndtere den nye kompleksitet af krav og forventninger fra de eksterne og de interne systemer, som skal kommunikeres, fortolkes og operationaliseres på organisations- og på interaktionsplan. Med de mange logikker, der meningsfuldt skal flettes sammen i organisationen fra flere omverdener og på flere niveauer, skal ledelsen løbende være i stand til både at reflektere over sin egen praksis og udvikling og organisationens praksis og udvikling. Afslutningsvis vil jeg anføre, at det peger i retning af en øget professionalisering af ledelse i gymnasiet, og jeg rejser bl.a. det spørgsmål, om der fra centralt hold skal sættes på en obligatorisk ledelsesuddannelse for gymnasieledere.

Afhandlingens resultater

Afhandlingens resultater kan i korte træk opsummeres på følgende måde:

Afhandlingens mål var at afdække ledelsesmuligheder i forhold til kulturen i gymnasiet ved årtusindeskiftet og derigennem bidrage til at kvalificere gymnasieledeelse.

Undersøgelsen viste, at gymnasiernes vilkår var ændret i takt med den samfundsmæssige udvikling, og at gymnasierne, som en del af det offentlige uddannelsessystem, havde skullet ændre sig fra at være regelstyrede institutioner til overvejende program- og selvstyrende organisationer med egen profil. Disse ændringer blev flettet sammen med ændringer i uddannelsestænkningen, og der var således lagt pres på både organisations- og ledelsessystemet samt på det pædagogisk-faglige system i organisationen.

Undersøgelsen viste i den forbindelse, at kravet til gymnasieledeelse i funktionen som organisationens beslutningstager, var, at ledelsesrummet skulle udvides, dvs., at ledelsen havde fået ansvaret for, at der blev taget beslutninger på flere områder i organisationen end tidligere.

Hvis ledelse skulle være succesfuld, skulle ledelsen i sin udvidede funktion motivere den enkelte aktør til *anknytning til beslutninger* på organisationsplan og på interaktionsplan, koble beslutninger på de forskellige systemniveauer fastere sammen og sikre opfølgning

Undersøgelsen tydeliggjorde, at *organisationsystemernes kulturer var styrende for ledelsesrummet og ledelsesmulighederne*, dvs., at på trods af det ændrede pres var ledelsesmulighederne og ledelsesrummet grundlæggende ikke ændret, idet det var rammesat af de eksisterende kulturer, hvis rammer var vanskelige at bryde.

Undersøgelsen viste i forlængelse heraf, at *anknytninger til beslutninger mere afhang af organisationskulturen end af ledelsens kommunikation*, dvs., at intenderede forandringer kun kan foregå i forhold til den kultur og den diskursorden, der har udviklet sig på den enkelte skole, i forhold til de diskursive praksisser og deres indbyrdes relationer idet enkelte organisationssystem.

Analysen af de to skolars organisations- og ledelseskulturer afdækkede også, at organisationskulturen var en afgørende faktor i forhold gymnasiernes forandringsparathed og ledelsessensibilitet. Det gymnasium, der var kommet længst med IT, var overvejende ad-hokratisk og markedsorienteret i sin organisationskultur, hvilket viste sig faciliterende for forandringer og for sensibilitet over for ledelse. Det andet gymnasium, som ikke var kommet så langt, var overvejende hierarkisk og klankulturelt orienteret, dvs. stabilt og overvejende lukket over for forandringer, hvilket kunne tyde på, at nogle gymnasier, qua deres kultur, er mere åbne over for forandringer end andre.

Analysen af ledelsen i processen med indførelse af IT i undervisningen, hvor jeg undersøgte, hvilke *ledelsesteknikker*, "overtalelsesredskaber", som ledelsen havde anvendt, til at sikre anknætningsmuligheder til de forskellige diskurser, afdækkede, at de forskellige ledelsesteknikker, som har været foreslået af de overliggende systemer kun blev anvendt sporadisk. Koncepter som *værdiledelse*, *Total Quality Management* *medarbejder-udviklingssamtaler*, *aftaler om nye*

belønningsmuligheder (ny tid og ny løn) *bench-markingsystemer*, som anvendes som resultatmåling og brugerservice, var ikke blevet reflekteret, tolket ind i organisationen. De var nærmest blevet opfattet som angreb på skolernes kultur.

Analysen afdækkende endvidere, at ledelsen ikke i tilstrækkelig grad udnyttede de ledelsesmuligheder, som eksisterede latent i kulturen eller de relevante ledelsesteknikker i forhold hertil. Succesfuld ledelseskommunikation var således dels afhængig af kulturen og dels af ledelsens evne til at kommunikere, og her om ledelsen anvendte kommunikationsstrategiske ledelsesteknikker på en tilpasset måde, både ud fra sit kendskab til kulturen og i forhold til den givne opgave.

Det viste sig, at ledelse på begge skoler overvejende kommunikerede inden for den hierarkiske kulturs rammer. Den *simple* ledelsesform var den dominerende, dvs. forestillingen om ledelse som den formel-retlige, der kun kan give påbud på det driftsmæssige område og ikke på det pædagogisk-faglige. Dette kunne lærerne rette sig efter – hvilket de som regel gjorde – eller vælge at lade være, uden at det havde konsekvenser, udover i helt særlige tilfælde. Dette gav selvsagt givet problemer i forhold til de organisatoriske samordninger både i forhold til IT i undervisningen og i det faglige samarbejde, samtidig med, at den ikke sikrede anknytning på andet end et overfladisk plan.

Det viste sig vanskeligt at ændre dette, ikke mindst fordi ledelsen ikke anvendte en refleksiv ledelsesform, hvor ledelse kunne være blevet tematiseret, autoriteten kunne blive forhandlet og selve IT kunne være blevet relateret til den faglige diskurs.

Rektors personlige kommunikation og personlighed spillede en væsentlig rolle for anknytninger. Lederen på det gymnasium, der var kommet længst med IT sikrede anknytning via sine personlige tilskrivninger og kvalifikationer i forhold til IT.

Det betød, at ledelseskvalifikationer skulle forøges med henblik på, at ledelsen skulle kunne håndtere flere logikker eller kommunikationskoder, en større kompleksitet, samt at ledelsesfunktionen reelt blev uddelegeret og reflekteret i organisationen.

Undersøgelsen kom frem til, at forudsætning for ledelseseffektivitet, i den betydning at beslutninger fører til adfærdsændringer, er, at ledelsen *selv* øger sin indre kompleksitet, dvs. udvider sit repertoire, sine ledelsesmæssige kvalifikationer og kompetencer, med hensyn til både forståelse og anvendelse af ledelsesteknikker og med hensyn til opfattelse af ledelsesfunktion, -identitet på alle niveauer i organisationen, således at ledelseslegitimitet her blev afklaret.

Omfunktionalisering af gymnasieledelse til både at omfatte, simpel ledelse, substantiel ledelse, hvor ledelsen har frihed til at træffe interne handlingsbeslutninger og refleksiv ledelse, hvor ledelsen selv har ansvar for at skabe organisationens beslutningspræmisser ved at reflektere de ændrede krav for organisationen i forhold til dens egenart, dens diskursive mønstre. For at motivere til praksisændring, sikre anknytning, skal ledelsen kunne agere refleksivt.

Ny ledelseslegitimitet, dvs., at ledelsen på alle systemniveauer skal sikre en ny forståelse af ledelse og kunne aftale sig frem til en organisationsmæssig legitimitet, der både legitimerede beslutningspræmisser og beslutningskonsekvenser. Ledelsen skal forhandle sig til et ledelses- eller magtrum, hvor

ledelsen har autoritet nok til at sætte beslutninger igennem og sikre deres efterliv.

Ny ledelsesidentitet, dvs., at ledelsen skal skabe sig en identitet som ledelse, ved at skabe en forhandlet forskel mellem ledere og de ledte, og lederne skal kunne flytte sig fra kollega- til lederrollen og påtage sig den identitet, der er knyttet til funktionen.

Nye personkvaliteter, idet ledelsen skal erhverve sig personlige kvalifikationer og kompetencer til både at kunne analysere organisationen i forhold til opgaven, til relationerne opad, udad og indad, og derudfra kunne anvende relevante værktøjer. Man kan tale om *faktaviden*, viden om regler, forvaltning, økonomi, beføjelser, organisationstyper, mv., kvalifikationer og *kompetencer i ledelsesteknikker* til at binde løsdelen sammen, MUS, TUS, GRUS-samtaler, supervision, coaching, krisehåndtering, organisationskultur, dvs. viden om teknikernes funktionalitet og præmisser samt kompetencer i at anvende dem. Her viste undersøgelsen, at Cameron & Quinn's organisationskulturundersøgelse, var et særdeles nyttigt redskab til afdækning af den enkelte skoles kultur og evt. ubalancer, som med en uddybning gennem samtaler kunne være en hjælp til ledelsen og til organisationen til at se sig selv udefra, og den kunne dermed være et godt grundlag for refleksion af ledelsesmuligheder og ledelseskrav i den enkelte organisation.

Hertil er det desuden nødvendigt med *analytiske ledelseskvalifikationer/teoretiske viden* om organisationer, ledelse, organisations- kulturer, pædagogiske problemstillinger og retninger samt forskellige videnskabsområders fagsprog og problemstillinger med henblik på 2. ordens iagttagelser (se sig selv udefra) og 3.ordens iagttagelser (reflektere baggrunden for sin forståelse) af organisationen

Endelig er *kommunikative kompetencer* nødvendige, hvorved der menes relationskompetence eller sociale kompetencer, der netop kan koble systemerne sammen, refleksionskompetence og meningskompetence, evnen til identificere, hvad der giver mening i en bestemt kontekst med baggrund i accept af fælles værdier og også, at de er knyttet til *personlige tilskrivninger*, udstråling, energi, engagement, flid, psykisk robusthed og empati, samt relationskompetencer.

Det blev klart, at der ikke kan gives generelle retningslinier for, hvordan en forandringsproces på den enkelte skole skal foregå, og hvordan ledelsen skal styre den. Der er visse grundlæggende lighedstræk mellem gymnasierne, som skal indtænkes i processen. Derudover er både ledelsessystemerne og konteksterne forskellige, hvilket vil sige, at mulighederne for at skabe anknytninger til beslutninger vil være forskellige på de forskellige gymnasier. Derfor vil det kun være muligt at give *retningslinier* for organisationen/skolen og for ledelsen i forbindelse med denne proces.

Afhandlingen peger således på, at for at en konkret forandringsproces skal lykkes, kræver det, at ledelsen annekterer de nye ledelsesformer og erhverver sig nye kompetencer, der både matcher den simple ledelse, den substantielle ledelse og den refleksive ledelse. Teori og forskning kan sammen give den *startling insight* - den overraskende indsigt - i de præmisser for ledelse, som lederne ikke vidste, at de ikke kendte til - og give dem idéer, som kan berige, begrunde og bedste fald at *kvalificere deres ledelsespraksis* yderligere, dvs., udover det som en øget praksiserfaring alene kan.

Det vigtige budskab er, at resultaterne peger i retning af en *professionalisering af ledelse i gymnasiet*. Det skal forstås således, at det er nødvendigt, som leder, at vide, hvad der rører sig blandt lærerne og kunne relatere de relevante omverdensændringer hertil, samtidig med at det er nødvendigt at have et bredere perspektiv, som handler om ledelse og organisation som disciplin. Det betyder, at ledelsen er i stand til at betragte sig selv som et dynamisk system, og reflektere sin praksis ved både at se sig selv udefra og også at reflektere sin ledelsesgrundlag og -forestillinger i forhold til såvel relevant teori som samfundsudvikling. Derved kan der skabes en analytisk distance til egen praksis, der kan løfte ledelse udover de personlige tilskrivninger, som risikerer at føre til en overbelastning af det personlige system.

Dermed menes ikke, at teori alene kan sikre ledelseseffektivitet, men at teorien kan give ny indsigt, som hjælper ledelsessystemet til, igen, at se sig selv og reflektere egen praksis og muligheder.

I den optik skal en leder være en faglig kapacitet inden for sit nye fag: *gymnasieleddelse*.

DEL I LEDELSE PÅ DAGSORDENEN

TEORI OG METODE

Kapitel 2

Definitioner og forståelser af organisation og ledelse

Indledning

Mit ønske var at forstå ledelse, og da jeg ser ledelse som et fænomen, der er socialt og epistemologisk konstrueret, må der vælges flere blikke at iagttage dette ud fra. Det giver selvsagt kontingens og betyder, at der ikke umiddelbart kan gives en definition af ledelse – og dermed heller ikke af ledelse i gymnasiet. Formålet med dette kapitel er at sammenfatte nogle væsentlige vinkler og definitioner på ledelse ud fra ledelses- og organisationsteoriens forholdsvis lange historie. Dernæst ses på ledelse i gymnasiet, hvilket må ses i sammenhæng med et organisations- eller virksomhedsbegreb - eller en opfattelse af, hvad organisation er.

Afsnittet udgør på den måde et udgangspunkt for den videre analyse af ledelse i gymnasiet og fungerer ligeledes som begrundelse for valg af min teoretiske ramme.

Forståelsen af kategorierne organisation og ledelse undergår netop i disse år omfattende ændringer. Disse opbrud og nyorienteringer har konsekvenser for ledelsesforestillinger og må indtænkes, når man forsøger at indkredse og forstå ledelsesbegrebet.

Jeg forsøger at indkredse ledelsesbegrebet ved at sætte det i en ramme omkranset af to polære tankemåder: den rationelt lineære, mål-middeltænkning, der ser ledelse som direkte styring *af* en organisation, og den anden, som jeg i første omgang vil benævne den processuelle, som knytter sig til systemtænkningen, og som ser ledelse som processer *i* en organisation.

Kort rids af teoritraditioner inden for ledelse og organisation

Når man spørger til ledelse, ville det selvsagt være belejligt at have et fast begreb om det. En af de afgørende faktorer, der har betydning for, hvordan ledelse kan effektueres, er, hvilken type organisation, ledelse foregår i. Der er forskel på, om ledelse skal foregå i forhold til en fast struktureret samlebåndsproces eller i forhold til en løsere struktureret procesorienteret organisation som en skole.

Ser man på *organisationsteorierne* har de som formål at beskrive og forstå organisationen som struktur, proces og kultur, det menneskelige samspil. Ser man på *ledelsesteorierne* har de som formål at anvise forståelsesrammer, processer og handlinger i ledelsesudøvelsen. Det sker ofte ud fra en opfattelse af, at ledelse er en funktion, hvortil der kan findes særlige værktøjer eller ledelsesteknikker, der kan anvendes til succesfuld ledelsesudøvelse.

For begge temaers vedkommende ses ledelse og organisation som konstruktioner, hvor man betoner deres formelle opbygning eller struktur og ser deres form ud fra dens funktion i forhold til den opgave, som organisationen skal løse. Denne tankemåde betyder, at handlinger forstås i relation til hinanden, og kausale forklaringer er udbredte, men ofte éndimensionelle. Fortidige begivenheder giver fremtidige effekter, grupper opfattes som individer med fælles interesse, og hierarkier rummer flere niveauer, hvor der inden for hvert hierarkisk niveau er fælles mål, fx medarbejdere over for ledelse. Ledelsen placeres på toppen, som styrende for denne proces. Det er et positionsbaseret perspektiv, der fokuserer på ledelsens formelle position, dens legale magt og ledelsesfunktioner. Denne organisations- og ledelsesopfattelse kan føres tilbage til Scientific Management og bureaukратиopfattelsen, nærmere betegnet til fx F. Taylor, der knyttes til Scientific Management og til M. Weber, der har beskrevet og analyseret bureaukratiets rationalitet i begyndelsen af det 19. århundrede, og den kan placeres under de såkaldte klassiske rationelle teorier. Disse teorier beskriver, hvordan en organisation mest hensigtsmæssigt bygges op - eller gennem tiden er bygget op - i forhold til dens mål, ud fra et princip om klare referencelinier, faste strukturer og ansvarsområder, som bedst sætter den i stand til at opnå sit mål, altså en strukturfunktionalistisk tilgang. De klassiske perspektiver, der spænder over meget forskellige positioner, er grundlæggende præget af forestillingen om, at alle aktører er konsensusorienterede og har fælles interesser uanset organisatorisk placering.

Som følge af en krise i midten af århundredet i den tayloristiske, instrumentelle magtudøvelse har ledelsesforskningen siden begyndelsen af 1960'erne været i hastig ekspansion, idet den er blevet udfordret af den amerikanske ledelses- og organisationsforsker Elton Mayo's *human relation*-teorier⁹. Ud fra en række empiriske undersøgelser i 1920'erne og 1930'erne angreb han denne for at "stresse" den menneskelige organisme med lavere produktivitet som konsekvens. Herefter smuldrede nedarvede institutionelle mønstre, og fordelingen af magt og indflydelse i organisationer kom til debat. Der blev sat spørgsmålstegn ved, om det er rationalitet, der først og fremmest karakteriserer en organisation.

En anden udfordring kom fra diskurs- og konfliktperspektivet. Dette perspektiv peger på *modsatninger* i organisationen, der ikke kun går på den klassiske modsætning leder og ledt, men også på modsætninger mellem forskellige subkulturer og identiteter, altså at social adfærd *er* konfliktfyldt. I en organisation – og også i en skoleorganisation - vil man eksempelvis ofte opleve forskellige grupper, der forsøger at vinde dominerende positioner. Grupper defineres ved graden af integration mellem medlemmerne, og det er muligt med modsætninger inden for samme hierarkiske niveau, fx inden for ledelsesgruppen eller forskellige faggrupper imellem. Det aktuelle placeres og

⁹ Mayo, E. (1945)

fortolkes inden for den ramme. De nye teorier lægger vægt på, at individers behov eller bestemte grundlæggende antagelser, både for grupper og individer, synes at styre organisations-medlemmernes adfærd. Disse synsvinkler orienterer sig mod de uformelle processer i organisationen, dens *kultur*, og stiller sig kritisk over for en alt for ren strukturfunktionalistisk tilgang og inddrager en kultur-analytisk tilgang.

Organisationspsykologen Edgar A. Schein¹⁰ er én af de forskere, der med størst systematik har fokuseret på de ikke-formelle aspekter i organisationer. Han har udvidet traditionel organisationsforståelse ved at påpege betydningen af de grundlæggende antagelser eller kulturelle forforståelser. Det er de ind-socialiserede kendsgerninger, som dagligt bringes i anvendelse i en institutionel eller organisatorisk praksis, dvs., som er ubevidst handlingsanvisende.

I en anden tankemåde, systemteorien, der er inspireret af moderne systemteori, lægges der ligeledes i slutningen af forrige århundrede et andet episteme bag forståelsen af ledelse og organisation, som udfordrer det klassiske styringsparadigme yderligere. Denne teori tager udgangspunkt i en *spænding* mellem system og omverden og tillægger fænomener og begivenheder mening ved at sidestille dem med hinanden og undersøge hvilke relationer, der er imellem dem. Styring er en mulighed, men diskursen er åben, dvs., at årsags-virkningskæder *ikke* kan beregnes.

Dette er netop udgangspunktet for ledelsesdefinitionerne: ledelse kan både ses som noget generisk, og som noget specielt, dvs., at ledelse er *ikke* det samme uanset konteksten, idet de generiske opfattelser ikke kan tage højde for konteksten fx offentlig/privat og sygehus/gymnasium/børnehave.

Om *ledelsesforskning* i dag kan man sige, at den *generiske approach* er den dominerende, dvs. en opfattelse af, at der findes en grundstamme af ledelse, som er den samme uafhængig af sektorer, og som gør, at man kan analysere begrebet systematisk – igennem bølger af forskellige paradigmer. De forskellige tilgange systematiseres oftest i forhold til forskellige aspekter ved lederen: *traits-approach*, der går ud fra en antagelse af, at der er nogle *træk*, der karakteriserer succesfulde ledere, fx at vedkommende er intelligent, retorisk kompetent, analytisk samt kan hæve sig op over detaljer, vurdere det væsentlige i en situation. Denne tilgang er ved at få en *re-vival*. En anden tilgang er *styles approach*, dvs., hvordan man *gør* det, hvilken ledelsesstil mellem yderpunkterne autoritær/bureaukratisk og *laissez-faire*/delegerende, der anvendes, og endelig taler man om den *situationsbestemte (contingency)* tilgang, dvs., at ledelse er afhængig af konteksten.

Ledelsesdefinitioner og -opfattelser

Ledelse fremtræder således forskelligt ud fra konteksten og også ud fra, hvilken organisationsopfattelse, man vælger at betragte ledelse ud fra. I den ene yderlighed ses ledelse som en faktor, der kan styre organisationen gennem rationelle beregninger, og i den anden yderlighed ses ledelse som en mere kompleks og uforudsigelig proces i organisationen, der næppe kan beregnes. For at indkredse skoleledelse nærmere vil jeg uddybe dette i det følgende. Jeg

¹⁰ Schein (1994)

går ud fra forskellige definitioner af begrebet ledelse og forskellige ledelsesopfattelser og relaterer disse til skoleledelse og forskning i skoleledelse.

Ledelse bruges i dansk hverdagssprog meget bredt til at betegne det, som ledere beskæftiger sig med. Selve ordet *ledelse* kommer oprindeligt af et oldnordisk ord ”leida”¹¹ som blandt andre betydninger, fx ”at ledes ved”, betyder ”at stå i spidsen for”, ”at få nogle til at bevæge sig i en bestemt retning”.

Den store danske Encyclopædi¹² definerer begrebet ledelse som ”den proces at gennemføre en aktivitet ved hjælp af og gennem andre personer”. Det svarer til den klassisk-rationelle måde at betegne ledelse på, nemlig som en intentionel aktivitet, der foregår i et socialt rum mellem individer inden for et handlingsparadigme: nogen som udøver ledelse i forhold til andre, hvor andre udøver, idet de gennemfører den intentionelle aktivitet gennem deres handlinger. Denne måde at opfatte ledelse på har præget udviklingen af ledelsesbegrebet gennem de sidste 100 år. Ud fra store dele af det 20. århundredes tiltro til rationaliteten, havde man herudfra den optimistiske opfattelse, at organisationen kunne reguleres og ordnes - en ensidig *top-down* ansvarsledelsesudøvelse i forhold til en organisations interne forhold. Dette er baggrunden for det klassiske ledelsesbegreb, hvor lederen har ansvaret for, at organisationens elementer er struktureret rigtigt i forhold til organisationens opgaver og mål, og hvor aktørerne i organisationen forventes at handle rationelt i forhold hertil.

Ledelses- og organisationsteoretikeren prof. Warren Bennis udfordrer denne opfattelse og siger, at ordet ledelse (*leadership* på engelsk) må betragtes som en flydende betegner for et omfattende begreb:

”Always, it seems that the concept of leadership eludes us or turns up in another form to taunt us again with its slipperiness and complexity. So we have invented an endless proliferation of terms to deal with it [...] and still the concept is not sufficiently defined”.¹³

Han opstiller en række karakteristika, der markerer forskellen mellem *manager*, *administrator* og *leader*. Administratoren og manageren fokuserer på strukturer og sætter deres lid til kontrol samt til at sikre stabilitet, mens lederen fokuserer på mennesker og inspirerer til tillid samt udfordrer og udvikler.¹⁴

I en *moderne* kontekst skal ordet ledelse ses i relation til den anglo-amerikanske litteratur, som er den mest omfattende om emnet. Ledelsesteoretikeren Yukl¹⁵ lægger sig på linie med Bennis og fremfører, at ordet *leadership* er taget fra almindelig sprogbrug og inkorporeret som en teknisk gløse i en videnskabelig disciplin uden at blive redefineret, hvilket medfører konnotationer, der bidrager til at skabe uklarhed. Desuden anvendes andre upræcise termer som magt, autoritet, administration, kontrol, supervision til at beskrive samme fænomen. Der skelnes mellem betegnelser som *management* og *leadership*. *Management* kan forstås som styring og administration i bred betydning og relaterer sig oftest til den faglige ekspertise i forbindelse med udførelse af ledelse, som den er

¹¹ Ordbog over det danske sprog (1931/1976)

¹² Den Store danske Encyclopædi, bd. 12: 50

¹³ Bennis (1959):259

¹⁴ Bennis (1989)

¹⁵ Yukl (2001): 2

repræsenteret i management- og ledelsesteorien. *Leadership* kobles til de psykologiske aspekter, beskriver ledelse på det personlige plan, fx i kraft af at denne viser initiativ og gennemslagskraft, konkretiseret i aforismen ”*managers do things right - leaders do the right things*”.¹⁶

Kort rids af teoritraditioner inden for skoleledelse

Det foregående afsnit pegede på, at forskningsfeltet inden for ledelse er præget af forskellige traditioner, og det samme gælder for forskningsfeltet inden for ledelse af skoler. Ledelse har ikke været prioriteret særlig højt inden for dansk samfundsforskning, hvilket sandsynligvis kan forklare, at anglo-amerikansk forskning, er dominerende på feltet. Det har betydet, at vi i en dansk kontekst har overtaget meget af den engelske og amerikanske tænkning. Samtidig er feltet præget af, at der er importeret en lang række teorier og modeller, som er udviklet inden for den private sektor, jf. det foregående afsnit, og som ligeledes ligger bag tænkningen om *skoleledelse*.

Forskellige perspektiver brydes således i forhold til hinanden. I det følgende vil jeg først bestemme en række fællestræk for fænomenet skoler som organisationer for at differentiere dem fra private virksomheder. Jeg vil se på, hvad der er specielt for skoler i forskellige nationale kontekster, idet det er med til at danne baggrunden for de måder, som man tænker skoleledelse på. Derefter vil jeg kort ridse hovedtræk i forskning om skoleledelse, og til sidst i kapitlet vil jeg give en oversigt over nyere undersøgelser af skoleledelse, specielt i de nordiske lande.

Ledelse i skoler

Skoleledelse foregår - som navnet siger - i lokaliteten skoler. En skole består for et overfladisk blik af bygninger, der er indrettet med klasser på forskellige trin, af lærerne der underviser i deres respektive fag i deres klasser, af kontorer indrettet til en ledelse, der tilrettelægger denne undervisning i henhold til de regler, der gælder, de midler der er afsat, af de metoder der er legitime, og af de mål, der er udstukket.

Når det drejer sig om ledelse af skoler, gælder det her, som for øvrige offentlige institutioner, at der skelnes mellem ekstern og intern styring. Den eksterne styring i private virksomheder ligger i markedet. I skoler som offentlige organisationer ligger styringen i forhold til det politiske system og dets krav til den samfundsmæssige opgave, som skoler skal opfylde, nemlig at være samfundsmæssig dannende og kompetenceudviklende. Ledelse i skoler betegnes ofte som pædagogisk ledelse. Dette begreb dækker bredt ledelse af institutioner, som omfatter daginstitutioner, skoler og gymnasier. Begrebet kan desuden knytte sig til opgavetype, ledelse af undervisningen¹⁷ til forskel fra ledelse af driften, administrativ ledelse,¹⁸ og det kan betegne en bestemt

¹⁶Klausen (2001):178

¹⁷ Moos (2003): 14

¹⁸ Undervisningsministeriet (1989), Gymnasieskolernes Rektorforening (2004)

ledelsesstil (at "være pædagogisk" frem for at udstede ordrer).¹⁹ Endelig indgår det i diskursen om professionel ledelse over for pædagogisk ledelse.

For at præcisere og afgrænse genstandsområdet til ledelse af skoler, som - til forskel fra fx daginstitutioner - er karakteriseret ved, at de har en formaliseret lærings- og dannelsesmæssig opgave, har jeg valgt betegnelsen skoleledelse for det generelle vedr. ledelse af skoler, og gymnasieledelse for det specifikke vedr. ledelse i gymnasiet.

Når der i "daglig tale" tales om skoleledelsen tænkes oftest på de *personer*, der er de formelle ledere: rektor, skoleinspektør og de øvrige inspektorer, som har ansvaret for opgaver i forbindelse med skolens daglige drift. Ledelse opfattes her som styringen af ressourcer, planlægning, udvikling og kontrol, som skaber den enkelte skoles form og sikrer effektivitet.

Inden for skoleområdet, kan der skelnes mellem ledelse af skolen som organisation på den ene side og ledelse af det fagligt-pædagogiske eller klasserumsniveauet på den anden side. Der er forskellige former for koblinger mellem de to områder, ledelsessystemet og det fagligt-pædagogiske system. I skoler er der en lang tradition for at de *samme* personer både har ledelsesopgaver og undervisningsopgaver, mens opgaverne på større uddannelsesinstitutioner, fx universiteter, er adskilte. Skoler karakteriseres desuden ofte ved at være løst koblede systemer²⁰, dvs., at der på organisationsplan kun er fakultativ kommunikation mellem områderne, dvs. at nogle gange kobles aktiviteter, beslutninger og handlinger sammen, og andre gange ikke.

Blandt skoleforskere ses skolens overordnede *opgave* som værende den at opfylde bestemte uddannelsesmæssige mål, skabe læringstilvækst og forøgelse af uddannelsesmæssig værdi i forhold til de kundskaber og kompetencer, som de studerende/eleverne har med sig ved starten af skoleforløbet.

Dette er en yderst kompliceret opgave, og udover de tidligere nævnte forskelle mellem private og offentlige organisationer, som ligger i styringen, ligger forskellene mellem skoleorganisationer og andre organisationer overordnet set i følgende fire forhold.²¹

For det *første* har skoler multiple og undertiden modsætningsfyldte mål: sørge for elevernes samfundsmæssige dannelse og løfte deres akademiske niveau. De skal etablere et godt arbejdsklima for lærerne til at udføre deres opgave i, og de skal skabe et godt socialt miljø for eleverne.

For det *andet* er skolers teknologi uforudsigelig. Hvad der fungerer i én skole eller én klasse fungerer ikke nødvendigvis i en anden skole eller i en anden klasse, og én metode kan ikke nødvendigvis overføres hverken fra land til land eller fra skole til skole. Der er ikke en direkte relation mellem mål og midler: skoler skal derfor betragtes som "menneske-institutioner", *human agencies*, og komplekse processer af "menneske-forarbejdning" med delvis uforudsigelige resultater.

¹⁹ Danmarks Evalueringsinstitut (2004)

²⁰ Weick (1976)

²¹ *ibid.*

For det *tredje* er de kendetegnet ved skiftende deltagelse, idet eleverne er på gennemgang, ligesom forældrenes engagement er temporært.

For det *fjerde* er de organisatoriske strukturer overvejende flade, dog med forskelle de forskellige lande imellem, således at forskningsresultater i ét land ikke umiddelbart lader sig overføre til et andet land. I USA og England fx er skoleorganisationerne opbygget i en pyramidestruktur, hvor skolelederen har en klar hierarkisk ledelsesmæssig funktion og en klar forpligtelse til at forme skolens beslutnings- og læreprocesser. I Danmark, hvor der har været en historisk tradition for at udnævne ledere som de bedste blandt ligemænd, er strukturen fladere end i andre lande:

”A *latin* type exemplified by French, Italian and Spanish organizations, is characterized by relatively high centralization, rigid stratification and sharp inequalities among levels, and conflicts around areas of uncertainty. An Anglo-Saxon type, exemplified by British, United States and Scandinavian organizations, is marked by more decentralization, less rigid stratification, and more flexible approaches to the application of rules. And a *traditional* type, found in the third world, developing countries, is characterized by paternalistic patterns, implicit rather than explicit rules, and lack of clear boundaries separating organizational from non-organizational roles.”²²

I de skandinaviske lande, hvor hierarkiet således opfattes som fladt modsat pyramide-formet - om end dette er under ændring med de senere års skolereformer - og hvor lederen mere direkte har at gøre med mange forskellige typer folk og grupper, vil han eller hun derfor stræbe efter *konsensus*, dvs. vil søge enighed blandt medarbejderne for at kunne realisere målene.

Ud over disse forskelle ligger der forskelle i, hvordan skolesystemerne er struktureret vertikalt og horisontalt i de forskellige lande.

Vertikalt ”passer” skolesystemerne skævt i forhold til hinanden: i den angelsaksiske og de latinske lande går grundskolen til 12-13 års alderen, til 6. klasse, hvorefter eleverne skifter skole og kommer i mellemskolen/gymnasiet, som slutter ved 18-19 års alderen. I de skandinaviske lande føres grundskolen op til 16 års alderen, til 9. eller 10. klasse, før der skiftes skole, og gymnasiet omfatter kun tre årgange.²³

Horisontalt er ungdomsuddannelserne i alle lande struktureret i tekniske, handels- og akademisk rettede gymnasiale uddannelser. I Sverige er de slået sammen, mens dette i andre lande kun er en mulighed. Danmark har enkelte eksempler på en sådan enhedsinstitution, fra 2007. Disse institutionstyper forudses at ville brede sig i forbindelse med strukturreformens ændrede økonomiske vilkår for de gymnasiale uddannelser.

Disse forskelle skaber forskellige kontekster, idet de bagvedliggende rationaler og vilkår for praksisfeltet er så forskellige og målene for uddannelserne ligeledes, at resultaterne ikke umiddelbart kan overføres. Men på trods af dette er det den tænkning, der ligger bag forskningen i den anglo-amerikanske

²² Scott (1998):131

²³ Mellemskolen, 6.-10. skoleår, senere indskrænket til 8.-10. skoleår, blev afskaffet i gymnasierne i Danmark i 1958

kontekst, der i øvrigt har den længste forskningstradition inden for skoleområdet, som ligger bag den måde, der tænkes ledelse på i dag i en dansk kontekst. Skoleledelse betragtes fra politisk hold i et rationelt mål-middel-perspektiv med lederen som den formelt ansvarlige for implementering af ændringer, hvorfor jeg har fundet det frugtbart at se på disse tænke måder i forskning og resultater fra andre lande.

Forskning i skoleledelse

Som jeg nævnte i indledningen, er forskning inden for skoleledelse, og især inden for gymnasieledelse, i Danmark forholdsvis begrænset. Derimod eksisterer der en del international forskning. Ændrede vilkår i samfundet, globalisering og udvikling af videnssamfundet, har indflydelse på skoleledelse overalt i verden, og det er stort set de samme spørgsmål, der søges svar på. Men ligesom synet på organisation har indflydelse på synet på ledelse, har forskellige problemer og de forskellige svar indflydelse på det syn på skole og på ledelse, som er institutionaliseret i de forskellige lande. Skoleledelsesforskning ser skoleledelse - og dermed også gymnasieledelse - i sammenhæng med, hvordan skoler styres og organiseres, hvilke traditioner, der er etableret, hvilke funktioner, som det omliggende samfund forventer, at skoler skal varetage.

Teori om skoleledelse har først og fremmest været praksisorienteret, dvs. rettet mod at gøre lederne i stand til at forbedre skolens måde at fungere på. Selve det at skabe et ledelses- og organisationssystem er ikke kun et mål i sig selv, men målet er snarere at skabe vilkår for forbedring af undervisningens kvalitet, og derfor at sørge for koblinger mellem ledelsessystemet og det pædagogisk-faglige system i retning af *school effectiveness* og *school improvement*. Forskningen har derudfra været fokuseret på de processer, der drejer sig om planlægning, udførelse og evaluering og udbytte af undervisnings-/læreprocesserne²⁴, dvs., at det drejer sig om at skabe en kommunikation mellem de forskellige systemer, områder eller ”kredsløb” i organisationen.

Jeg vil i det følgende give en kort oversigt over hovedtrækkene i den skoleledelsesforskning, der, som nævnt, især har været domineret af den anglo-amerikanske forskning. Jeg vil også inddrage øvrig forskning og dens resultater i skoleledelse i de skandinaviske lande, der har relevans for denne afhandling.

Indtil 70'erne var især den amerikanske skoleledelsesforskning præget af *the theory movement* med rødder i de klassiske organisations- og ledelsesteorier. Den var baseret på naturvidenskabelige modeller, og dets formål var at finde generelle love, som kunne give ledere klare retningslinier i deres praksis, dvs. regler der kunne følges for at opnå god ledelse. Teorier om beslutnings-, problemløsnings- og rolleadfærd blev udviklet med klassikere som Henri Fayol, Frederick Taylor og Peter Drucker som det basale tankegods²⁵.

Et fællestræk ved de forskellige retninger eller skoler, som blev udviklet inden for organisationsteorien, var en tendens til at fokusere på variabler, som lederen kunne manipulere med, og de rationelle systemteoretikeres støttede sig her især på *sociologien*. Man var optaget af at udvikle de *strukturer* i organisationen, som

²⁴ Husén et al. (1994), bd. 3: 1929

²⁵ jf. Møller (2007)

bedst svarede til organisationens mål. Konflikter blev betragtet som negative, og antagelsen var, at de kunne undgås ved hjælp af klare ”kommandolinier”, dvs. et tydeligt hierarki og retningslinier helt ind i undervisningen, så fokus i organisationen kunne rettes mod organisationens opgaveløsning.

Human Resource-teoretikerne tog udgangspunkt i organisationspsykologi, og havde til hensigt at opnå en tilnærmelse mellem menneskers behov, evner og værdier på den ene side og de formelle roller og relationer på den anden side. Man betonedede den gensidige afhængighed mellem mennesker, og ledelsens mellemmenneskelige indsigt blev anset for afgørende for udvikling i en organisation.

I 80’erne blev der med reference til kritisk teori yderligere rettet en kritik mod *the theory movement* og det skarpe skel mellem fakta og værdier. Skoleledelsesforskeren Sergiovanni²⁶ var én af dem, der - alternativt - foreslog, at der blev lagt større vægt på *samspillet* mellem aktører og samfundsstrukturer, og på hvordan strukturerne indirekte lagde præmisserne for, hvordan individet opfattede sin situation og sine handlemuligheder. Nødvendigheden af at se hændelser i et historisk, kulturelt og samfundsmæssigt perspektiv blev også understreget, og gennem de analyser som også inddrager kultur, kognition og læring, er der opstået en bredere - og rigere - forståelse af, hvad skole ledelse også er.

Tab af sammenhæng og entydighed har svækket troen på, at man kan nå frem til hvordan en forskriftsmæssig lederadfærd kan skabe forudsigelighed i situationer. Man erkender, at der ikke findes en universel teori til at undersøge organisationsadfærd, der kan være gyldig i alle kontekster. Denne udvikling kan beskrives som en skelnen mellem to generationers ledelsesforskning²⁷. Den første var optaget af at finde regler for god ledelse, var rationelt mål-middel-orienteret og var fokuseret på adfærdstræk og strategiske aspekter, mens den næste generation var præget af mening, visioner og fokuseret på skabelsen af organisationens identitet.

I denne erkendelse af objektivitetens begrænsninger, og erkendelsen af kompleksiteten i ledelse, samt betydningen af at undersøge hvordan såvel skoleledere som lærerne opfatter deres virkelighed, har de canadiske uddannelsesforskere Michael Fullan, Kenneth Leithwood og Andy Hargreaves²⁸ gennemført en række studier, der netop påviser kompleksiteten i skoleledelsesarbejdet. De forsøger herigennem at forklare, hvorfor det er så vanskeligt for skoleledere at fordele tiden mellem ledelse af driften og ledelse af selve undervisningen, dvs. at skabe sammenhæng mellem skolens systemer.

På trods af disse resultater, som peger på, at ledelse er afhængig af andre faktorer end af ledelsen som person, er søgelyset i den anglo-amerikanske ledelsesforskning i meget høj grad rettet mod lederens adfærd. Forskningen er fortsat optaget af at finde årsags-virknings-kæder, som kan generaliseres. Den er præget af behaviorismen og går efter at afdække, hvad de rektorer gør, som kan håndtere overbelastningen i arbejdet, og hvilke konsekvenser det kan have for evt. ledelsesudvikling. Inden for ledelsesforskning i forbindelse med *school*

²⁶ Sergiovanni (1984)

²⁷ jf. Møller (2007)

²⁸ Fullan (1991), Cuban (1988)

effectiveness har Leithwood, Fullan og englænderen Peter Mortimore²⁹ undersøgt forholdet mellem rektorer og lærere, som arbejder på de skoler, der opnår gode resultater i elevtester³⁰. De har her studeret adfærdsmønstre hos de rektorer, som opfattes som effektive og udviklingsorienterede, for at bruge dem som eksempler til efterfølgelse for *good practice*, jf. den generiske approach. Den specifikke politiske, sociale og kulturelle kontekst, som skoler agerer i, nedtones i disse studier.

I denne forskning kan ses resultater, der peger i retning af en polaritet mellem et *individerorienteret* og et *kollektivt orienteret* ledelsessyn³¹, relateret til to teoretiske hovedlinier: individorienteret ledelse og kollektiv ledelse. Det individorienterede ledelsessyn er repræsenteret ved *transformativ* ledelse og det kollektivt orienterede ledelsessyn er repræsenteret ved *distribueret* ledelse³².

Meget af den ledelsesforskning, som lægger vægt på det individorienterede bygger på James MacGregor Burns³³ bog *Leadership* fra 1978, der omhandler *transactional* og *transformativ* leadership. *Transactional* ledelse har fokus på ændring af netværk, strukturer og på at bygge nye programmer op. *Transformativ* ledelse er studeret gennem faktoranalyser, og denne form for ledelse er orienteret mod lederen som person. Transformation opstår, når ledere udvikler og stimulerer de ansattes interesse, når de skaber bevidsthed om og accept af gruppen konkrete og overordnede mål, og når de motiverer de ansatte til at se ud over deres egne interesser til gruppens bedste. Ledere kan få adgang til disse processer ved at være karismatiske og i kraft heraf virke inspirerende:

”Leadership is charismatic such that the followers seek to identify with the leaders and emulate them. The leadership inspires the followers with challenge and persuasion providing a meaning and understanding.”³⁴

Men forsøget på at finde kausale sammenhænge mellem uafhængige og afhængige variabler, mellem lederes adfærd og organisationens ydeevne har ikke ført til éntydige resultater. Sørhaug anfører som årsag:

”et essentielt træk ved konkrete ledelsesprocesser er, at de er komplekse, interaktive og oftest særdeles åbne og følsomme over for kontekst.”³⁵

Som alternativ til dette heroiske, transformativ, lederskab, dukker det såkaldte *distribuerede* ledelsessyn op. De blev nævnt allerede i 1950’erne inden for socialpsykologien³⁶, og er dukket op igen i 1990’ernes organisationsteori. Det drejer sig her om at se ledelse som *aktivitet* og *samarbejde*, og man distancerer sig herved fra kun at forstå ledelse som det, der ligger i det formelle ledelsesbegreb,

²⁹ Fullan (1991), Leithwood (1993), Fullan & Hargreaves (1991)

³⁰ Uddannelserne er i USA og England stærkt præget af en udstrakt brug af elevtester til at registrere uddannelsesstandarder med. Ledelse og lærere bedømmes ud fra resultaterne ligesom skolernes tilskud er afhængig af dem, hvilket er med til at forklare fokus på rektorpersonen.

³¹ jf. Møller & Fuglestad (2006)

³² Spillane et al (2004), Spillane (2006)

³³ Burns (1978)

³⁴ Bass (1998):5

³⁵ Sørhaug (2004):173

³⁶ Gibb (1954)

men som noget, der er spredt ud i hele organisationen. Det individuelle og personlige aspekt kan være vigtigt, men det er i dialog og samarbejde at ledelse kommer til udtryk, idet ledelse finder sted inden for et socialt fællesskab. Ledelsespraksis emergerer ”through interaction with other people and the environment.”³⁷

James P. Spillane har udviklet et teoretisk rammesæt for distribueret ledelse i skoler, som retter søgelyset mod *learning centred leadership*. Centralt heri står udvikling af en fælles pædagogisk vision, udvikling af en skolekultur og kollegafællesskab præget af tillid, samarbejde med vægt på faglige præstationer og støtte til lærernes professionelle udvikling – individuelt og kollektivt. En vigtig forskningsopgave er at identificere ledelsesopgaver og funktioner i forbindelse med denne udvikling.

Et andet og mere bredt ledelsessyn ligger i mange af de ledelsesteorier, som er udviklet inden for et *kulturelt perspektiv* på organisation og ledelse. De markerer et brud ved at se ledelse som kultur. Perspektivet i mange af studierne er stadig mål-middel-orienteret, dvs. *kultur-funktionalistisk*, idet man er optaget af, hvordan lederen kan styre og påvirke kulturen, så produktiviteten øges. Man fokuserer på strategier, som ledere kan anvende for at ændre organisationens samarbejdskultur i retning af større effektivitet³⁸.

Der tages med andre ord nye begreber i brug for at karakterisere ledelse. Men det gamle tankegods lever videre i dem med dets indbyggede mål-middel-rationale og kan forstås som variationer over det samme tema. Som noget ”gammelt” nyt, kan der alligevel i registreres en *revival* af interessen for det weberske karismatiske lederskab³⁹ og for det personlige visionære lederskab.

Denne fornyede interesse kan hænge sammen med, at selvom den formelle ledelse måske oftere er vigtigere som symbol, er troen på den formelle ledelse, eller den ”værditilskrivning” som ledere udsættes for i sig selv en medvirkende årsag til at ting sker⁴⁰, og der søges i forskningen til stadighed efter de mest effektive ledelsesstrategier til at implementere reformer i skolen – uden at der stilles spørgsmålstejn ved den samfundsmæssige og kulturelle kontekst, som skolen fungerer i.

Som en form for opsummering af disse tendenser vil jeg trække Leithwood⁴¹ frem. I en tid, hvor der foregår store reformer og ændringer i skolers indhold og organisering, og hvor *restructuring* er det store slagord i uddannelsespolitikken, har han i en analyse af forskningslitteratur fundet frem til en række skolelederidealer, som knytter sig til forskellige sider af ledelsespraksis: *instructional leadership* (lederen som ekspert, der kan gå ind i hvordan lærerne underviser), *transformational leadership* (ledelse der påvirker ved hjælp af værdier, og retter opmærksomheden mod relationerne), *moral leadership* (værdiledelse, leder som rollemodel), *participative leadership* (vægt på lærerne og elevernes medindflydelse), *managerial leadership* (tydelig og konsekvent ledelse), *contingent leadership* (situationsbestemt ledelse)⁴². Dimensionerne er orienteret

³⁷ Spillane et al (2004):23

³⁸ Schein (1994), Bolman & Deal (1991) Mortimore (1988)

³⁹ jf. Webers ”karismatiske herredømme”, hvor magten var baseret på lederens person og nådegaver

⁴⁰ Møller (2006):28

⁴¹ Leithwood et al. (1999)

⁴² Leithwood et al. (1999):18

opad dvs. mod personen i lederpositionen og indad mod organisationen (en *principal-agent* relation) og ikke mod dens omverden,⁴³ hvilket er en bekræftelse af synet på lederen som instrument og som nøgle til at skabe udvikling.

Denne forskning har som tidligere nævnt sat sig spor i tænkningen i forbindelse med gymnasieledelse i Danmark, idet det *transformative* ledelsessyn kan genkendes i Uddannelsesprogrammet og Gymnasieloven 2004, hvor ledelsen ses som forandringsagent, der kan – og skal – implementere forandringer, samtidig med at det *distributive ledelsesperspektiv* slår igennem i reformens krav om teamstruktur.

Forskning i skoleledelse i de nordiske lande

Frem til 1990'erne var skoleledelse et forholdsvis begrænset forskningsfelt i de nordiske lande, men den har samlet set repræsenteret et alternativ til den anglo-amerikanske forskningstradition. Eksempelvis kritiserer Fuglestad et al.⁴⁴ netop de engelske og amerikanske ledelsesforskere for at have fokuseret på den social-psykologiske dimension, dvs. den massive personorientering. De har efter hans mening ikke i tilstrækkelig grad fokuseret i retning af en mere sociologisk og statsvidenskabelig retning, dvs. mod lederskabets mikropolitiske dimension og dets mission. Frem til 1990'erne var det især svensk skoleforskning, som bidrog med empiriske undersøgelser og teoriudvikling. Især rammefaktorteorien dannede et vigtigt grundlag sammen med den distributive ledelsesform, som matcher det nordiske syn på skoler som velfærdsstats-institution, baseret på grundlæggende værdier om lighed.

Den svenske ledelsesforsker, professor i pædagogik, Bert Stålhammer⁴⁵ publicerede sin doktorafhandling i 1986. Han havde studeret 50 rektorer ved hjælp af interviews, *critical incident*-metoden, og dagbogsoptegnelser. Ud fra disse studier udformede han en model med fem forskellige lederskabsniveauer: det forvaltende, stabiliserende, støttende, initierende og forandrende niveau⁴⁶. Han fandt frem til, at rektorerne til en vis grad bevægede de sig mellem alle de forskellige niveauer afhængigt af, hvilken opgave de skulle løse. Men flertallet af dem lå alligevel overvejende mellem det forvaltende og stabiliserende niveau fremfor det forandrende niveau. Han viste her, at en tredjedel af rektorerne veg tilbage for værdidebatter på skolen, sjældent argumenterede ud fra det faglig-pædagogiske indhold, og at deres arbejde var karakteriseret ved kortsigtede perspektiver, usikkerhed og stadige afbrydelser. Dette dokumenteres tilsvarende i Lundgrens studie⁴⁷, som har fokus på rektors funktion som udvikler af skolen, og på rektorerens arbejdssituation i skolen. Han har arbejdet ud fra en rammefaktorteori og har opstillet en række såkaldte rammefaktorer, de juridiske, de ideologiske og de økonomiske, og forsøgt at finde ud af, hvad der inden for dette rammesæt, påvirker og begrænser rektors muligheder for at udvikle skolen. Studiet er gennemført ved hjælp af enquête'r af et udvalg af

⁴³ *ibid.*:65

⁴⁴ Fuglestad & Lillejord (1997)

⁴⁵ Stålhammer (1985)

⁴⁶ jf. Abrahamsen (1998):99

⁴⁷ Lundgren (1986)

rektorer og studierektorer⁴⁸, svarende til 15% af skolelederne i Sverige. Hans resultater er lig Stålhammars, idet han også konstaterer, at rektor inden for disse rammer har svært ved at udøve et lederskab, der forandrer skolens virksomhed på grund af håndteringen af de akutte opgaver, den såkaldte handletvang, som skygger for det langsigtede udviklingsperspektiv.

Forsker i skoleledelse Gunnar Berg har siden 1989, forsket i skolelederes arbejde og arbejdsvilkår i 11 kommuner i Sverige. Hans hovedprojekt er det såkaldte SLAV-projekt. Interessen i dette projekt var knyttet til at studere skolelederen som chef for en organisation med modsigelsesfyldte intentioner. Han teoretiske fortolkningsbase, udgangspunktet for hans undersøgelse, var, at administration og forvaltning overlades til skoleledere, og at der eksisterede en "usynlig kontrakt"⁴⁹ mellem ledere og lærere i undervisningsinstitutioner. Den gik ud på, at begge parter fungerede i organisationen under forudsætning af, at lederne holdt sig inden for domænet forvaltning og administration, og at de ikke blandede sig i lærernes domæne, undervisningens indhold og form⁵⁰. Projektet tydeliggjorde den spænding, der lå mellem rektors formelle samfundsmæssige opgave i forhold til skolens virksomhed og lærernes forventninger til rektors arbejde, og hermed hvilke vilkår skolelederen har for at udøve pædagogisk ledelse, forstået som ledelse af undervisningsmæssige område, på den enkelte skole.

Lars Svedbergs doktorafhandling⁵¹ fra 1999 bryder med rammefaktor-teoritænkningen, idet han inddrager et social-psykologisk perspektiv og et diskursperspektiv til belysning af rektorrollen. I hans perspektiv kan skoleledelse forstås som en socialt konstrueret proces, som ikke kun konstrueres af politikere og administratorer, men i høj grad også af elever, lærere og skoleledere selv. Det er ikke konteksten som lægger præmisserne for det, der sker, men man er heller ikke uafhængig af den.

I andre studier har man været optaget af at kortlægge, hvordan lederskabet i skoler forandres i takt med omstillingerne i det offentlige. Professor i pædagogik Mats Ekholm har siden 1980'erne fulgt et antal svenske grundskoler. Hans forskning peger i retning af, at der er en stor stabilitet i skolens kernevirkomhed, og at de forventninger, som politikerne stiller til skolelederne, om at de skal kunne forandre og udvikle skolens virksomhed, ikke er blevet opfyldt i særlig høj grad. Den daglige praksis præges stærkt af traditionerne og han peger her på skolekulturen som en stabil og vanskelig foranderlig kultur. Personalet oplever, at beslutninger vedr. skolens virksomhed træffes af dem alle sammen med rektor, og at rektor ikke selv træffer eller gennemfører visse beslutninger. Ekholm peger desuden på omfanget af alle de opgaver, som pålægges rektor, og sammenligner med andre organisationer. I andre organisationer findes der, foruden en udøvende ledelse, både planlægnings- og personaleafdelinger, som i stor udstrækning mangler i en skoleorganisation. Dette forhold anser han for at være medvirkende årsag til problemerne med gennemførelse af de ønskede ændringer.

⁴⁸ *Studierektor* er, i Sverige, betegnelsen for den person, som er ansvarlig for undervisningen ved en skole, gymnasium eller universitet. Studierektorens ansvarsområde er specielt undervisningen, til forskel fra rektor, som er skolens ansvarlige hvad angår praktiske funktioner uden umiddelbar kobling til undervisningen. (Svenska Akademiens ordbok)

⁴⁹ jf. denne afhandlings afsnit om Gymnasiet som offentlig organisation

⁵⁰ Berg (1990): 83

⁵¹ Svedberg (2000)

Den norske uddannelsesforsker Jorunn Møller⁵² ser først og fremmest ledelse i et relationelt perspektiv. I forbindelse med denne afhandlings problemstilling vil jeg især fremhæve hendes doktorafhandling om rektorer i den norske grundskole. Titlen er ”Rektor som pædagogisk leder i grundskolan – i spenningsfeltet mellem forvaltning, tradisjon och profession” fra 1995. Titlen beskriver den rolle, som Møller mener, at rektorer har. Hun bygger sin analyse på et relationelt perspektiv på ledelse, dvs., at rammerne (de formelle og de uformelle) både begrænser og giver muligheder. Magten til at igangsætte og vedligeholde en udviklingsproces vokser frem i forholdet mellem individer og den kultur, der udvikles lokalt og i skolens omverden. Et vilkår, som skal håndteres, er, at det legitime grundlag for udøvelse af ledelse hele tiden må genforhandles og fornyes⁵³ i den enkelte organisation.

Videre mener hun, og hun udvikler det i sin senere forskning⁵⁴, at kompetenceudvikling for rektorer, som indebærer, at teori og praktik kobles sammen, kan hjælpe rektorer til at kaste nyt lys over deres situation og dermed hjælpe dem til at håndtere ledelsens dilemmaer. Hun har i 1990’erne stået i spidsen for et aktionsforskningsprojekt, hvor hun selv, som forsker, har deltaget i et to-årigt lederudviklingsprojekt, således at hun både har været leder af uddannelsen og har forsket i den. Her har hun, inspireret af John Dewey, anvendt erfaringslæring⁵⁵ som model for efteruddannelse af både skoleledere og lærere. Det forudsætter en reel kobling af teori og praksis, dvs., at der gives mulighed for at forankre teoretiske refleksioner i konkrete situationer. De deltagende ledere i dette uddannelsesprogram har - som en del af uddannelsen - forsket i egen praksis, dvs. at de har systematisk reflekteret over egen ledelsesfunktion⁵⁶. At skabe tid og rum for refleksion uden for den daglige handletvang, ser Møller som en mulighed for at rektorer bedre kan klare opgaverne i forhold til de krav der i dag stilles til dem som skoleledere. Den samme slutning kommer hun frem til i sin sidste undersøgelse⁵⁷. Hun viser, at rektorrollen er sat under øget pres. De administrative opgaver synes kun at vokse i takt med at kravene til tilrettelæggelse af organisationens kollektive læring, til udformningen af visioner, til at være initiativrig og til at bidrage til oversættelse af de statslige styringssignaler, med henblik på, at der skabes fællesskab og vækst i skolen.

I *Danmark* har især lektor Lejf Moos, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole bidraget til forskningen i skoleledelse. Han plæderer i hele sin produktion for, at skoleledelse er ”noget andet” end ledelse af en virksomhed på grund af skolens særlige type opgave og særlige type af opgaveudførelse. Han ser ledelse som en særlig relation til andre i organisationen, og ledelse som kommunikation mellem medlemmerne af organisationen. Han ser ledelsens rolle, som den der former den kommunikation, som kan fortolke virkeligheden og skabe mening. I bogen *Pædagogisk Ledelse*⁵⁸ tager han afsæt i en række livshistorieinterview med 15 skoleledere i folkeskolen. På baggrund af sine analyser ser han *ledelsesrollen* som uinteressant, mens *ledelsesfunktionen* betragtes som den væsentlige. Det er den

⁵² *ibid.*

⁵³ jf. Pedersen (1998)

⁵⁴ jf. Møller (1996) Ryberg (red.) (2001)

⁵⁵ Møller er her inspireret af John Dewey

⁵⁶ *ibid.*:27

⁵⁷ Møller & Fuglestad (2006)

⁵⁸ Moos (2003), hvor begrebet pædagogisk ledelse omfatter ledelse af pædagogiske institutioner, inkl. børne- og ungdomsinstitutioner

aktive målrettede handling, der skal udføres på de præmisser, der findes og på de måder, der udformes i det konkrete samspil mellem leder, medarbejdere og omgivelser, som er det væsentlige. Moos er således på linie med Jorunn Møller i forlængelse af det relationelle perspektiv. Han lægger sig på betegnelsen pædagogisk ledelse og definerer dette brede begreb som

”den målrettede og specialiserede kommunikation og tilrettelæggelse af kommunikation, som skal udføres på de præmisser, der findes, men på de måder, som udformes i det konkrete samspil mellem leder, medarbejder og omgivelser.”⁵⁹

Dette syn relaterer sig til *leadership*-definitionen og til den distribuerede ledelsestænkning, og det understøttes af den amerikanske skoleforsker fra Harvard, Linda Lambert:

”School leadership needs to be a broad concept that is separated from person, role and a discrete set of individual behaviours. It needs to be embedded in the school community as a whole. Such a broadening of the concept of leadership suggests shared responsibility for a shared purpose of community.”⁶⁰

Når det kommer til forskning af ledelse i *gymnasiet*, er der kun foretaget meget få forskningsstudier inden for feltet, og min egen undersøgelse fra 1998⁶¹ er den eneste større undersøgelse inden vedtagelsen af gymnasireformen i 2004⁶². Den omfatter en spørgeskemaundersøgelse af alle landets rektorer og dybdeinterviews med 15 af disse. Undersøgelsen afdækker, at rektorerne opfatter ledelsesopgaven som mangefacetteret med store variationer i opgaverne. Fælles for hele gruppen er dog, at ingen betragter den administrative ledelsesdel som deres primære opgave, men samtidig erkender de, at det er den administrative, der ofte fylder mest. Med hensyn til deres egen ledelsesrolle betragter én gruppe sig primært som stabilisatorer, en anden gruppe opfatter sig mest som integrerende og støttende i forhold til udviklingsinitiativer fra lærerside, mens en tredje gruppe ser sig som egentligt initiativtagende ud fra en defineret pædagogisk linie. En del rektorer angiver, at de oplever mangel på muligheder for at udbygge kendskabet til skoleudvikling, personaleledelse samt strategisk planlægning, og de ønsker generelt større viden i forhold til at håndtere menneskelige relationer. Der kan således konstateres en tyngde mod den administrative del af ledelse, men et erkendt behov for en bevægelse over mod *leadership*, samt et behov for større viden om ledelse.

I 2001 udkom Gymnasieskolernes Lærerforening (GL)s undersøgelse *Med et ben i hver lejr*, en undersøgelse af inspektorerens arbejdsforhold – 6 år efter ledelsesreformen, hvor de formelle ledelsespersoners antal blev udvidet, og der blev indført en ledende inspektør, nu kaldet vicerektor. Man finder her, at fordi gymnasielærere generelt har en negativ holdning til at blive ledet er rektors og inspektors ledelsesstil af særlig stor betydning for samarbejdsklimaet på den enkelte skole. Man finder, at dialogbaseret ledelse og et tillidsfuldt forhold har stor betydning for det generelle klima omkring ledelse. Desuden kunne man

⁵⁹ *ibid.*: 19

⁶⁰ Lambert, L. (1998)

⁶¹ Abrahamsen (1998)

⁶² Der foregår pt. et treårigt følgeforsknings projekt om lærerroller under Syddansk Universitet, hvor gymnasieledeelse og inddrages. Det forventes afsluttet i 2008.

konstatere temmelig store forskelle på, hvordan den ønskede teamledelse reelt praktiseres. Der opregnes et spektrum fra den rektorstyrede skole til den flade struktur, hvor ledelsen mere er udførende end besluttende. Undersøgelsen viser, at egentlig teamledelse langt fra er en selvfølgelighed. Dette er til trods for, at presset mod inspektorerne, efterhånden som disse tildeles egentlige ledelsesopgaver, til dels synes at kunne imødegås ved denne organisering. Bl.a. på den baggrund foreslår man forskellige indgangsveje til styrket teamledelse, øget opmærksomhed mht. opgavernes fordeling (fordeling mellem akademisk og teknisk-administrativt personale, overensstemmelse mellem opgaver og ressourcer, opmærksomhed på decentraliseringsstrømmen mellem amtsligt niveau og skoleniveau). Undersøgelsen afdækker dilemmaet mellem *administration* og *leadership* og dilemmaet mellem at være kollega og leder.

I Raae & Abrahamsens undersøgelse⁶³ af tre gymnasier, blev et repræsentativt udvalg af ledelse, inspektorer og lærere på tre skoler med samt deres områdechefer interviewet. Undersøgelsens sigte var at komme med et bud på fremtidens gymnasieledelse, og den afdækkede, at ændringer i omverdenskravene skabte en indre usikkerhed i organisationerne. Dette stillede øget krav til personligt lederskab, dvs. behov for tæt-på-ledelse i forhold til den enkelte medarbejder, samtidig med at lederen rykkede ud mod "kanten" af organisationen på grund af netop de eksterne pres. Herved opstod der et udfyldt gab mellem behov for ledelse internt i organisationen og kravene oppefra og udefra som "trak" i ledelsen om at udøve *leadership*.

Forskning i kultur og skoleledelse

Da jeg i min afhandling har ønsket at fokusere på organisationskultur og ledelsesmuligheder, vil jeg inddrage de studier, som specielt har haft et kulturanalytisk perspektiv som fokus.

Gunnar Bergs har i forbindelse med sit SLAV-forskningsprojekt også undersøgt skolekultur og ledelsesrum i forbindelse med skoleudvikling⁶⁴. Han taler om skolens ydre grænser. Det er styringen af skolen, hvor grænserne sættes af den ydre formelle styring gennem love og bekendtgørelser, og som er afhængige af skolehistorien og af forhold uden for skolen. Over for disse grænser ligger de indre grænser, skolens kultur. Det er de uformelle strukturer, værdier og normer, som styrer inde i skolen og som er afhængige af kulturernes "mønstre" på den enkelte skole, såsom lærernes professionskultur, gruppekulturer, skolens historie, nærmiljøet. Mellem disse grænser ligger "frirummet" dvs. det rum, hvor ledelsen har muligheder for indflydelse⁶⁵. En skoles daglige arbejde kan forstås i perspektivet af de eksisterende relationer mellem den ydre og den indre styring. I forbindelse med disse studier har han forsøgt at udvikle en metode, der kan afdække en skoles kultur set i *aktørberedskabsperspektivet* i forhold til forandringer. Han mener hermed de færdigheder og kompetencer, som lærere og ledelse har - eller skal have - som forudsætning for udvikling. Dette beredskab knytter han til dimensionerne *samarbejde*, *planlægning* og *forandring*, og undersøger gennem interviews, hvor de enkelte skoler "ligger" for derved at bestemme deres beredskab over for udvikling. Hans konklusion er, at på trods af at der eksisterer flere kulturer i en

⁶³ Raae & Abrahamsen (2004)

⁶⁴ Berg (1999)

⁶⁵ *ibid.*:12

organisation, eksisterer der som regel en dominerende kultur på den enkelte skole, som er den reelle magtbase i organisationen.

Kernen i skoleledelse er et spørgsmål om at afdække og udnytte det spændingsfelt, der ligger mellem det forvaltningsorienterede skolelederskab, den ydre styring og den indre styring, som ledelsen har mulighed for at udfordre.

I relation til den indre styring i skoler, organisationskulturen, viser flere studier, bl.a. Erling Dales⁶⁶, at skoler, som især er præget af de professionelle ekspertise og autonomi i udførelsen den primære arbejdsopgave, undervisning, er stærkt præget af en kultur, der er knyttet til den arbejdsidentitet. Den ligger i spændet mellem *fællesskab* og *individualitet*, *stabilitet* og *mobilitet*, *homogenitet* og *heterogenitet* samt *kommunikation* og *isolation*. Den professionsidentitet, som udvikler sig i en skole vil komme frem i interaktionen mellem disse dimensioner, som arbejder på samme skole og i interaktion med andre dele af uddannelsessystemet. Disse spændinger kan være produktive og udviklingsskabende. Men hvis et system udelukkende er præget af spændings-dimensionerne, opstår der ubalance, og organisationens medlemmer får ikke udviklet en fælles arbejdsidentitet. I så tilfælde er risikoen, at samarbejdet og mellem ledelse og lærere bliver præget af administration, kontrol og sanktioner, og kommunikationen ligeså, frem for at den er forankret i faglig/pædagogiske kriterier i forhold til undervisningen.

Sammenfatning

I den forskning, som jeg har fremdraget, tolkes viden om ledelse i de *anglo-amerikanske* studier overvejende som viden om *ledere*, dvs., hvilke egenskaber lederne har, hvordan de handler, tænker og udvikler strategier. Ledelseslitteraturen har tendens til at stille modige og handlekraftige, heroiske, ledere op mod en mere utydelig baggrund af individer, som følger lederne. I international forskning synes der imidlertid at foregå en drejning i retning af at se ledelse som en *aktivitet* i organisationen. Ledelse foregår som en praksis, der skabes i relationerne mellem aktører, omgivelser og teknologi. Derved kan der være mange aktører, der bidrager til ledelse, afhængigt af hvilke aktiviteter, det drejer sig om. Konteksten for ledelse og de sociale relationer får mere plads.

I mange af de *nordiske* studier er det karakteristiske, at forskningstilgangene især har handlet om at *forstå* ledelse som fænomen frem for at identificere karakteristika for god ledelse. Den svenske forskning har især været influeret af rammefaktor-teoritænkning, tolkningen af relationen mellem stat og samfund som i Lundgrens studier og det neo-rationalistiske perspektiv i Bergs studier. De makro-orienterede indfaldsvinkler har bidraget til en forståelse af skolen som organisation og institution i samfundet, men har ikke kunnet indfange kompleksiteten i skolens dagligdag. Deres analyser kaster lys på magtrelationer og meningsdannelse, når det handler om at opnå resultater i skolen. Konflikter tolkes ikke som personlige konflikter, men de viser hvordan konflikter mellem forskellige dele af uddannelsessystemet manifesterer sig på mellem menneskeligt plan. Skoledelsesforskning i Norge har været påvirket både af rammefaktor-teoritænkningen, af et kulturelt perspektiv og af et mere mikro-politisk

⁶⁶ Dale ((1997)

perspektiv på samarbejdet internt i skolen og på tværs af niveauer og områder⁶⁷. Interessen har også her været rettet imod en bedre *forståelse* af vilkårene for ledelse. Det har drejet sig om, hvilke typer af forhandlinger der foregår lokalt, hvilke praksisfællesskaber der opleves som vigtige, og hvordan skoleledere skaber deres identitet. En hovedpointe er, at skoleledelse er historisk og kulturelt betinget, således at man ikke uden videre kan overføre ”opskrifter” for god ledelse, som er udviklet i et land eller i en kontekst med andre kulturelle forudsætninger. Forskningsspørgsmålene har dels været at konstatere karakterer, men der har også været gennemført studier med aktionsforskning som design⁶⁸. I Danmark kan forskningen i skoleledelse – inkl. i gymnasieledelse – karakteriseres på tilsvarende måde, og er med Moos’s studier rummer mere ved at betragte ledelse som en *funktion*, der skal tilrettelægge kommunikationen i organisationen.

Forskningen tyder desuden på, at en tæt kobling mellem det organisatoriske, kulturelle, symbolske og sociale plan fremmer effektiviteten.⁶⁹

Disse forskningsresultater viser, at ledelse skal forstås som andet end tilskrivninger til *personen* lederen. Ledelse skal også forstås som et fænomen i relation til sin kontekst og til de sociale relationer som handlingerne foregår imellem. Ledelse ses derfor som en *kompleks aktivitet*, og jeg vil i det følgende begrunde mit valg af min teoretiske ramme. Jeg har valgt en ramme, der kan rumme den kompleksitet, der ligger i funktionen, når jeg retter søgelyset mod funktionen ledelse, som den har manifesteret sig på to gymnasier i anledning af implementering af en ny undervisningsaktivitet.

⁶⁷ Møller (1995, 1996, 2004); Fuglestad og Lillejord (2002)

⁶⁸ Møller (1995)

⁶⁹ Husén et al. (1994) bd. 3: 1930

Kapitel 3

Den teoretiske ramme om afhandlingen

Indledning

Formålet med de følgende afsnit er at sætte den teoretiske ramme om afhandlingen, det vil sige at vælge de teoretiske blikke, som jeg vil se på mit genstandsfelt med.

Professor og organisationsforsker Erik Måløe, Århus Universitet, definerer teori som et større eller mindre afgrænset sæt af begreber til at tyde eller forklare herved definerede forhold med, hvorved det er et mangetydigt begreb. Han definerer teori på tre forskellige niveauer:⁷⁰

Grand Theory - som er tanke-, tyde- og tolkningsformer af et område, der præsenterer sig som en videnskab i sig selv forankret i eget begrebs- og metodeunivers som fx psykoanalyse, klassisk økonomi eller marxistisk sociologi, der er så altomfattende, at de undertiden betragtes som ideologier.

Middle range theory - som udtrykker sammenhænge mellem sæt af begreber og idégrundlag og den empiri, som teorien bygger på. Forankringen kan diskuteres, men *middle range* teorier anses for tilstrækkelig troværdige til at de kan anvendes som slutningsforskrift, og ofte som idégrundlag for en skole eller en retning inden for en videnskab. Som eksempler nævner Måløe Human Relation Skolen med dens idé om selvudfoldelse som forudsætning for trivsel eller Webers idé om neutral, regelbundet magtudøvelse som grundlaget for bureaukratiet.

Small Scale Theory - som er en sammenhæng mellem ganske få begreber som fx, at "nedsættelse af fartgrænser reducerer antallet af ulykker", og kan bedst karakteriseres som hypoteser.

De teorier, som jeg vil beskæftige mig med, ligger på forskellige niveauer. Jeg har struktureret min fremstilling af dem ud fra, hvor de ligger i forhold til deres abstraktions- og konkretiseringsniveau. Jeg lægger således ud med en teori på et højt abstraktionsniveau, det systemteoretiske perspektiv, som ligger på *grand-theory*-niveauet. I princippet vil den kunne forklare ethvert fænomen inden for et område, og en sådan teori, der vil være universel, må nødvendigvis være meget abstrakt for at kunne rumme det hele og risikerer, at den siger alt og alligevel ingenting.

At den er universel indebærer imidlertid ikke, at der ikke kan inkluderes andre teorier, som forsøger at beskrive det samme fænomen.⁷¹ Forholdene for ledelse i gymnasiet er specifikke og diversificerede, og for at kunne belyse og forklare denne diversificering inddrager jeg mere konkrete teoretiske perspektiver. Disse andre teorier og begreber med relevans for min undersøgelse inddrager jeg fra det andet teoriniveau, *middel range*, idet disse teorier har genereret diskurser om ledelse, som har været med til forme ledelse i gymnasiet. Jeg vil derved kunne inddrage de forhold, som har skabt de strukturer, normer, værdier og ritualer, som konditionerer gymnasieladelse, og som sætter grænser for hvilken adfærd,

⁷⁰ Måløe (1999) : 78

⁷¹ Rasmussen (1997)

der er legitim og acceptabel i organisationen, og som regulerer gymnasieledelsens *selvpfattelse* og *handlingsrum*.

De forhold, som konditionerer ledelsen i gymnasiet, udspringer grundlæggende af den styrings- og kontrolforpligtelse, som staten har over for de offentlige institutioner. Det giver derfor næsten sig selv, at den altdominerende struktur i offentlige organisationer er bureaukratiet. Det har sine styrker i den høje formaliseringsgrad, der sikrer fordelingen af ansvar, bemyndigelse og roller, og som derved foreskriver, hvem der gør hvad, og hvor rutinerne kan perfektioneres, så det nærmest er unødvendigt at træffe beslutninger, og hvor det derved er muligt at minimere fejl. Samtidig giver den gennemsigtighed i afgørelserne og mulighed for kontrol hele vejen igennem systemet, og kan derved leve op til normerne for den rationelle organisation.

Jeg vil belyse netop dette forhold ved hjælp af to strukturfunktionelle teorier, *taylorismen* eller *scientific management* og den weberske *bureaukratiteori*, der begge ser organisation som lukkede systemer uden væsentlig interaktion med omverdenen. Dernæst vil jeg gå mere ind i organisationsteoretikeren Henry Mintzbergs *kontingensteori* og dens fokusering på organisationers opbygning i forhold til at finde den mest funktionelle struktur i *interaktionen med omverdenen*. Denne teori fastslår i kontrast til de klassiske organisationsteorier, at der ikke er en "bedste måde" at organisere eller lede institutioner, skoler og ej heller andre typer af organisationer. I dette perspektiv afhænger de organisatoriske strukturers effektivitet af situationelle faktorer, eller af kontingens.

Da en strukturfunktionel vinkel ikke fanger de uformelle meningsdannelsesprocesser, vil jeg inddrage det kulturanalytiske perspektiv med den *kulturfunktionelle* vinkel og den *symbolske fortolkende* vinkel og de perspektiver, der herudfra kan anlægges på processerne i organisationer, herunder på ledelse. Organisationspsykologen E. Schein fremdrages som den væsentlige bidragsyder sammen med Joanne Martin.

Det vil sige, at jeg først vil se på den mest abstrakte teori, systemteorien, og dernæst de teorier, der især retter sig mod organisationers strukturer og endelig på teorier som især retter sig mod organisationers kulturer. Dette gør jeg vel vidende, at perspektiverne spiller sammen, og at de tilsammen danner de *videnskabeligt* funderede rammer, som ledelsen kommunikerer indenfor, og hvor muligheder for forandring ligger, og at de genererer de teoretisk funderede *diskurser*, som er organisationens kultur.

Et systemteoretisk perspektiv på gymnasieledelse

Baggrunden for nødvendigheden af nye ledelsesformer eller forandring af ledelse i gymnasiet antages at være sket på baggrund af ændringer i gymnasieledelsens vilkår. Presset oppefra, det samfundsmæssige pres, presset udefra, gymnasiets omgivelser og håndteringen af disse i forhold til de interne organisatoriske forhold, som også har ændret sig med nye generationer af lærere, har øget kompleksiteten i gymnasieledelse. Formålet med den følgende gennemgang er at introducere nogle organisationsteoretiske begreber og tankesæt, der kan bidrage til at skabe en forståelsesramme om de ændrede vilkår for ledelse som sådan samt af ledelse og implementering af forandringer.

Inden for systemteorien er jeg meget inspireret af den tyske sociolog Niklas Luhmann og har valgt hans tilgang til systemteorien som udgangspunkt for undersøgelse og analyse. Luhmann kalder selv sin teori universel. Den bliver derved i stand til at rumme høj grad af kompleksitet og kan være med til at skabe en både enkel og diversificeret forståelse af, hvad et så sammensat begreb som ledelse og organisation er, og hvor ledelsesmulighederne ligger i det komplekse system, som en skole er.

En anden lige så væsentlig grund er, at jeg gennem hans teorikoncept får en tilgang, der bevæger sig væk fra en normativ-ontologisk forståelse af ledelse i gymnasiet, og at det åbner muligheder for at betragte ledelse og organisation kontra-intuitivt. Det er befriet for den næsten automatiske lineære hierarkiske ledelsestænkning, som præger de fleste ledelsesteorier, og som ligger i vores indbyggede opfattelse af ledelse og organisation. Det er det, som er med til at sætte rammen for ledelsesmulighederne i såvel den private som i den offentlige sektor, og dermed også for ledelse i gymnasiet.

En tredje grund er hans kommunikationsteori, kommunikationsbegrebet, som behandles i dette kapitel, og som operationaliseres i undersøgelsen. Her skal blot nævnes, at koblingen af systemdefinition og -egenskaber med kommunikationsbegrebet resulterer i en tænkning, som markerer en afstand til den klassiske afsender-modtager-kommunikation, nemlig at tanker kan forlade personer og overføres til andre personers bevidsthed. Det markerer en modsætning mellem den lineære tænkning over for den systemiske, som har afgørende betydning for diskussion af ledelse og anknytning til beslutninger. Teorien definerer det sociale som kommunikation, og derved kan undersøgelse og forståelse af ledelseskommunikationen gennemføres på flere niveauer samfundsniveauet, organisationsniveauet og individniveauet og kan være med til at fange samspillet mellem disse. Det vil sige, at det kan undersøges, hvor en information fra samfundsniveauet, det politiske system, kommunikerer til organisationerne, hvordan en rektor fx kommunikerer denne internt i organisationen, og hvordan han eller hun kommunikerer det, så denne forstås og motiverer den enkelte lærer til at ændre sin adfærd på interaktionsniveauet, i undervisningen.

Da Luhmanns teorikompleks er så omfattende, er det ikke muligt at præsentere teorien fyldestgørende inden for rammerne af denne afhandling. Jeg har taget udgangspunkt i *Sociale Systemer*⁷² og i udvalgte bøger og artikler af relevans for

⁷² Luhmann (2000a) Opr. ty.udg. 1984

afhandlingens spørgsmål, som jeg - som nævnt ovenfor - supplerer med andre relevante begreber og teorier.

Jeg vil i det følgende først redegøre for karakteristika ved systemteorien, derefter for udvalgte begreber fra Luhmanns teorikoncept, som jeg anser for produktive for en yderligere forståelse i forhold til mit problemområde og det empiriske materiale.

Den almene systemteori

For at forstå Luhmanns version af systemteorien vil jeg kort gennemgå nogle karakteristika for systemteorien og Luhmanns placering i denne.

Perspektivet har sine rødder i starten af 1900-tallet, og det hænger sammen med dannelsen af en videnskabelig nytænkning, der foregik i begyndelsen af 1900-tallet. Professor Bent Ølgård beskriver den gamle videnskabsmetode således:

”Tidligere havde man forsøgt at finde frem til det, der var enkelt for derefter at opbygge en helhed af mange enkeltdele. Når man stod over for en kompleks helhed, var videnskabens strategi at opløse (analysere) i enkeltdele, undersøge dem en ad gangen, og derefter sætte dem sammen igen til en syntese, der forhåbentlig skulle ligne den helhed, man var gået ud fra”.⁷³

Ordet systemteori blev i 1937 præsenteret af biologen Carl von Bertalanffy, der i et foredrag præsenterede en *general system theory*, der kunne bruges på tværs af forskellige videnskaber, eksempelvis atomfysik, psykologi, historie, biologi. Teorien blev i første omgang afvist, men slog igennem efter 2. Verdenskrig med kybernetikkens belysning af styringsprocesserne og edb-baserede informationsteorier. Kybernetikken⁷⁴ belyser den indbyrdes afhængighed mellem flere organisatoriske dele i et lukket mekanisk system.

Det mest karakteristiske er, at den gør op med det dualistiske princip, at verden er opdelt i modsætninger (godt/ondt, svært/let, osv.). Det handler ikke om forgrund/baggrund, men at alt betragtes som systemer, fra cellen til individet, fra familien til universet, som gensidigt hænger sammen i forskellige niveauer. Et system er en *organiseret helhed*, hvis komplekse sammenhæng vil gå tabt, hvis man skiller helheden ad. Teorien ønsker at undersøge helheder uden først at bryde dem ned, hvilket giver teorien den styrke, at den kan behandle meget komplekse systemer og kan indfange:

”[...] egenskaber som forandring og bevarelse under en fortløbende forandring, regulering og styring [...], eller med andre ord [...] det, der ofte går under betegnelsen teleologisk adfærd, og som vel først og fremmest er karakteristisk for levende organismer.”⁷⁵

⁷³ Ølgård 1986:30

⁷⁴ Ashby (1956)

⁷⁵ Ølgård 1986:31

Et eksempel, som ofte bruges til at illustrere adskillelsen af de logiske niveauer, er en termostats regulering af rumtemperatur. Når termostaten er indstillet på et bestemt graddetal, spiller det ingen rolle, hvor varmt eller koldt der er i rummet. *Termostats* indstilling påvirkes ikke af det. Forandringer, som indebærer korrigeringer, *feed-back*, inden for rammerne af samme indstilling, er ud fra *systemets* synspunkt betydningsløse, uanset hvor kraftige de forandringer er.

For at denne kan påvirkes, kræver det, at nogen *uden for* det mekaniske kredsløb går ind og ændrer temperaturindstillingen – regulerer eller styrer udefra – hvilket i øvrigt kan relateres til styring af de offentlige institutioner, som kan benævnes som *fremmedstyring*.

De forandringer, som har afgørende betydning, er de forandringer, som påvirker indstillingen af *systemet selv*. Denne form for selvregulering – at termostaten regulerer sig selv eller styrer sig selv, er koblet sammen med forandringer i rumtemperaturen. Den type forandringer, at systemet selv fungerer inden for en rammesætning, og at det indenfor denne *selv* forandrer sig, dvs. indstiller sin kollektive adfærd ved at forandre sin egen indstilling, er en forandring med en større rækkevidde, som tilhører et andet logisk niveau. Systemet observerer dele af sig selv og observerer samtidig sig selv udefra. Denne selvregulering eller selvstyring, der ligger i denne type af forandringer her, kaldes forandringer af 2. orden, eller metaforandringer, *kalibreringer*.

I dette perspektiv betragtes mennesket som et komplekst system (modsat et simpelt system), hvor de menneskelige processer er hierarkisk opbygget. Adfærd højere oppe i hierarkiet er overordnet, således at forstå, at de indstiller eller kalibrerer adfærd på lavere niveauer. Man kan forestille sig menneskelige systemer organiseret som en spiral med forskellige planer af kredsløb, som får en stadig videre kontrolsfære, jo højere op i hierarkiet man kommer. De forskellige planer udgør samtidig forskellige logiske niveauer, og overgangen fra ét plan til et andet udgør et logisk spring i abstraktionsniveau.

Luhmann bygger videre på denne tankegang, og med indflydelse fra Talcott Parson, George Spencer Browns *Laws of form*, 1971, Gregory Bateson *Mind and nature*, 1979, Maturana og Varela *Tree of knowledge*, 1987, udvikler han sin teori om samfundet, idet han bygger den på 2. ordens kybernetikken.

Luhmanns systemteori

Niklas Luhmann (1927-98) var sociolog og professor ved universitetet i Bielefeld. Hans store projekt var at udarbejde en teori om samfundet. Den gennemgående idé i hans værker er, som han erklærede i sin tiltrædelsesforelæsning i 1967: at præsentere en analyse af samfundet, som ikke er belastet af idealer om, hvad samfundet burde være, men ikke er.

Han vil væk fra det normative og analysere, hvad samfundet er, og hvorfor det er, som det er, og - med et tilsnit af en kritisk teoretisk vinkel på samfundet - erklærer han:

”Ikke mere belæring og formaning, ikke mere udbredelse af dydighed og fornuft, men afsløring af miskreditering af officielle facader, herskende magtforestillinger og udbredte overbevisninger bliver til det dominerende motiv”.⁷⁶

⁷⁶ Luhmann (1970)

Hans teori udfoldede sig i hans teori om samfundet, *Soziale Systeme*, fra 1984.

Han giver et alternativ til det durkheimske spørgsmål om, hvordan social orden er mulig. Social orden, balance i samfundet, skabes ikke fra en privilegeret position, ved at fyrsten med sin fyrstemagt, staten med sin statsmagt eller folket med sin folkevilje kitter samfundets atomer sammen til en enhed. Social orden skabes ved, at en mangfoldighed af *kommunikative systemer* sammen skaber en kompleks og dynamisk stabilitet. Samfundet i dag ikke lagdelt med ét styrende centrum, men er uddifferentieret i en række funktionssystemer, som hver især begrunder sig selv: retssystemet, det økonomiske system, det politiske system, videnskabssystemet, undervisningssystemet. De støder kontinuerligt imod hinanden, dvs. eksisterer ikke i en afbalanceret samfundsmæssig harmoni i forhold til hinanden, men påvirker og modificerer hinanden og forsøger at dominere hinanden, samtidig med at de gensidigt forudsætter hinanden og udgør den helhed, der betegnes som samfundet. Samfundet er dermed *polycentrisk*, eller poly-kontekstuel, fordi hvert af de uddifferentierede funktionssystemer frembringer sin egen *omverden*, eller *kontekst*. De mange systemer skaber en *meningshorisont*, som er en ramme af begreber, af opfattelser af rigtigt og forkert, opfattelser om verden, mv. Det er et systems meningshorisont, det som repræsenterer grænsen for, hvad der giver *mening* i forhold til det enkelte system at forholde sig til og handle i forhold til.

Udover det store værk om samfundssystemet har han, blandt andre værker, udarbejdet beskrivelser af flere af samfundets funktionssystemer, af økonomisystemet, retssystemet, kunstsystmet, videnskabssystemet og, posthumt, er der udgivet et værk om undervisnings/opdragelsessystemet⁷⁷ og desuden en beskrivelse af organisationer⁷⁸.

Udvalgte begreber i Luhmanns systemteori

Da den foreliggende undersøgelse behandler temaet *organisation og ledelse i gymnasiet* vil jeg i Luhmanns teori trække de centrale begreber frem, der kan være med til at kaste lys over disse fænomener. Jeg vil fremdrage hans teori om *systemer*, hvordan *systemer* opretholder sig selv, deres *autopoiesis*. Jeg vil gennemgå hans beskrivelse af *organisationer* som systemer, *processer og mønstre* i organisationer, deres *kommunikation* og herunder *medier* og *mening*. Og igen, i forbindelse med organisationer, vil jeg trække det centrale begreb *beslutninger* frem som organisationers medium, dvs.. det som organisationer kommunikerer ved hjælp af. Herunder vil jeg beskrive *beslutningens anatomi*, og endelig vil jeg inddrage begrebet *koblinger* i forbindelse med beslutningskommunikation og i forbindelse med organisationer og bestemmelsen af *ledelse*.

Det basale i hans teori er dens grundlæggende paradokser: ingen kan se alt, og alligevel skal man kunne overskue verden. Man erkender ved at kunne se, at kunne iagttage forskellen mellem noget og alt andet. Paradokset er, at man ikke er placeret *uden for* verden og kan overskue alle forskellene, men man iagttager fra en position *i* verden, og man skal alligevel kunne se forskellene mellem os

⁷⁷ Luhmann (2002)

⁷⁸ Luhmann (2000b)

selv og alt andet. Noget iagttages til forskel fra noget andet ud fra en bestemt skematik eller et bestemt perspektiv. Under en sådan iagttagelse kan den iagttagende ikke samtidigt iagttage sig selv, idet man ikke samtidigt kan gå bag om sin egen iagttagelse. Men det kan gøres sekventielt ved, at man løbende skifter optik. Enhver distinktion markerer derfor en blind plet, en metafor for ens iagttagelsespunkt, det man ser med, som er udtryk for en nødvendig kompleksitetsreduktion. Så det paradoksale er, at man ikke kan se, samtidig med at man ser det, som man ser med. Fx *ser* jeg i denne undersøgelse verden gennem ledelse, og det synliggøres først gennem *refleksion*, dvs. gennem synliggørelse af det blik, med hvilket man spejler sin identitet. Det kan fx være et teoretisk blik, et historisk blik, hvormed man ser sig selv udefra.

Hans samfundsbeskrivelse baserer sig på teorien om samfundet som funktionelt uddifferentieret, og Luhmann benævner sin teori som *operativ konstruktivisme*⁷⁹. Det operative henfører til, at han betragter erkendelse som den iagttagelsesoperation at markere en forskel⁸⁰. Erkendelse svarer til at kunne skelne mellem gennem hvilken ledeforskel, det er muligt at beskrive noget og ikke noget andet.⁸¹ I relation til denne opfattelse af erkendelse beskrives et system som en form, der deler en inderside, *systemet*, fra en yderside, *systemets omverden*. Andre forskelle kan kun markeres fra denne forms inderside, og forskellen mellem system og omverden er udgangspunktet for den systemteoretiske analyse.

Idéen om autopoiesis

Et centralt punkt er systemers selvopretholdelse eller selvdannelse, dvs. den måde, som systemerne gendanner og ændrer sig selv, således at de fortsat kan overleve som sig selv i en verden, som også ændrer sig.

Luhmann ser verden som bestående af uddifferentierede systemer, som gennem iagttagelse og selvrefleksion kan konstruere et billede af verden.

”Et centralt problem er systemers selvopretholdelse – ikke forstået som en konservativ selvbeskyttelse af noget uforanderligt, men som en opretholdelse af forskellen mellem system og omverden. Den verden, systemer eksisterer i, er overmåde kompleks, men ved hjælp af systemdannelse sker der en selektiv opbygning af en højere intern orden med mindre kompleksitet.”⁸²

Det skal forstås således, at systemet kan forandre sig, men at det ikke vil gå til grunde.

Luhmann er her inspireret af de to argentinske biologer Varela og Maturana⁸³, der beskriver celler som lukkede systemer, der producerer og opretholder sig

⁷⁹ Luhmann (2000a):519

⁸⁰ Luhmann definerer iagttagelse som “betegnelse ved hjælp af en skelnen”, som er hentet fra Spencer Browns udtryk “to draw a distinction” fra *Laws of Form*

⁸¹ Rasmussen (1997):139

⁸² Luhmann (1999):17

⁸³ Maturana & Varela (1980)

selv i et miljø, der kun kan gå i forbindelse med omverdenen gennem perturbation. De to forskere bevæger sig gennem deres arbejde over i epistemologiske overvejelser. De omformulerer, hvad erkendelse er, og gør op med rationalitetstanken, idet de i stedet for at tage udgangspunkt i hjernens bearbejdning af sansningen af en given ydre verden vælger at forstå erkendelse som det levende systems *aktive* frembringelse af verden som et interaktionsdomæne. De forstår i forbindelse hermed nervesystemet som et cirkulært organiseret, og dermed et *lukket* system, og at verden, som vi ser, ikke er verden, men en verden, som vi frembringer eller skaber sammen med andre. De beskriver den lukkede cirkulære proces som *autopoiese*.⁸⁴ og et autopoietisk system som et system, der er organiseret som et *netværk af processer*, der producerer komponenter (i biologiens terminologi fx molekyler i et stofskifte). De komponenter, der produceres, er de komponenter, som netværket består af. Gennem denne produktion afgrænses systemet også som et selvstændigt system, hvorigennem fortsat produktion bliver mulig. Stofskiftet og afgrænsningen betinger således gensidigt hinanden. De opbygger en verden, der er befolket med autonome, strukturdefinerede, og selvdefinerende enheder, ud fra det grundlæggende budskab, at al erkendelse er en frembringelse af én verden ud af mange, eller som Maturana selv udtrykker det: vi lever ikke i et "univers", men i et "multivers".⁸⁵

Systemer

Luhmann overtog begrebet autopoiesis og anvendte teorien på psykiske og sociale systemer. Han betragter i sin teori mennesket som en enhed af et biologisk og et psykisk system. Begge systemtyper er autopoietiske, hvilket vil sige, at de er selvproducerende, selvopretholdende og selvkonstituerende. Biologiske systemer skaber og opretholder *liv*, dvs. de biologiske processer. Psykiske systemer skaber og opretholder *bevidsthed*. Begge producerer og konstituerer selv de elementer, som de består af (hhv. celler og tanker). De er *lukkede*, således at forstå, at de ikke direkte forstår hinanden, men alligevel kan bruge hinandens ressourcer. Fx er hjernens ressourcer neuroner, som det psykiske system benytter, når det skaber indre forestillinger, bevidsthed, uden at det har kendskab til de kognitive processer. Luhmann er her inspireret af psykologen Karl Weick,⁸⁶ der iøvrigt har specialiseret sig i organisatorisk adfærd. Han forklarer denne ud fra, at mennesker handler ud fra det, som han kalder deres *indre tankekort*, som er den enkeltes konstruktion af verden, der hjælper til at forstå og skabe *mening* i den kontekst, som vedkommende færdes i.

Mennesker kommer i *kontakt* med hinanden gennem en tredje slags system: de *sociale systemer*, og Luhmann opstiller tre typer af sociale systemer, som han mener er opstået evolutionært:

⁸⁴ Maturana skriver, at han og Varela var besværet af udtrykket "cirkulær organisation", og at de ville skabe et ord, som i selve sin etymologiske konstruktion kunne udtrykke det samme forhold. Han siger, at termen autopoiesis blev inspireret af romanen om Don Quijote (Cervantes, 1604) hvis slagsmål med vindmøllerne (praksis) udspringer af hans tankeskabelse - poiesis (vindmøllerne som fjendtlige kæmper) efter læsning af 1500-tallets ridderromaner. "Jeg forstod for første gang kraften i ordet poiesis og opfandt det ord, vi behøvede: autopoiesis" (af *autos*, selv og *poiesis*, skabelse). (Maturana og Varela, 1980:xvii),

⁸⁵ Maturana & Varela (1980):13.

⁸⁶ Weick (1979):15

- de *interaktive*, der er flygtige, som er kommunikation mellem tilstedeværende, og som kun eksisterer, så længe iagttagelsen eller kommunikationen varer, dvs. som konditioneres af, at man gensidigt betragter hinanden, og som opretholdes ved hjælp af tillid.

- *organisationer*, den type systemer, som denne undersøgelse især vil beskæftige sig med. De er særlige derved, at det kun er den type systemer, som konditioneres af betingelser for medlemskab, dvs. at man skal opfylde visse betingelser, fx et bestemt uddannelsesforløb, for at blive medlem. Organisationer tjener i første omgang til håndtering af kompleksitet.⁸⁷

- *samfundet*, der omfatter alt, der kan nås gennem kommunikation, hvilket i dag vil sige det globale samfund. De tre systemformer er ikke indbyrdes hierarkisk ordnet, men sideordnede.

Organisationer som autopoietiske systemer

Organisationer i Luhmanns teori er som udgangspunkt at betragte som sociale systemer, og som sådan er de selvrefererende og selvproducerende, dvs. *autopoietiske*. Den *interne* interaktion er *konditioneret* på en måde, der adskiller dem fra omverdenen. Konditionering er betegnelse for en slags regelstyring af 2. grad, jf. kybernetikken, idet systemer ikke blot er relationer *mellem* elementer, men også af *den måde* disse elementer er relationeret på, dvs. hvordan de igen er styret eller regelbundne i forhold til den måde, de er koblet sammen på. Organisationer kan både være styret formelt og uformelt gennem realiseringer af relationer, der er betinget af, at der er opbygget en organisatorisk kultur af samarbejdsformer, kollegialitet, vaner og ritualer, der kitter de daglige relationer sammen til en helhed. Organisationernes operationer foregår ud fra deres egne optikker, dvs. at de iagttager hele tiden deres egne operationer, som er bestemt gennem deres selvreference, altså hvordan organisationen ser på sig selv, beskriver sig selv til forskel fra andre – eller måske lidt banalt udtrykt: ud fra en ”vi”-opfattelse over for, eller til forskel fra, en ”de andre”-opfattelse.

De fungerer på den måde som lukkede sociale systemer. Der foregår dog udvekslinger hen over organisationens grænse, blot således at operationerne inden for grænser foregår på andre måder end uden for grænsen, dvs. at informationer fra omverden reflekteres, bearbejdes og tolkes inde i organisationen, ud fra den pågældende organisations koder, således som de er konditioneret i forhold til, hvad man anser for rigtigt og forkert i den pågældende organisation. Disse koder er repræsenteret i de kommunikative strukturer, personerne (de psykiske systemer). Processen er gået fra den simple kybernetik, til 2. ordens kybernetik, ved at systemet regulerer sine egne *feed-back* mekanismer. Denne operation betegnes som *re-entry*.⁸⁸ Så selvom organisationer er *operativt* lukkede internt, er de *kognitivt* åbne eksternt, i forhold til deres omverden.

⁸⁷ Luhmann (2000a):246

⁸⁸ jf Weick's *enactment*-begreb (Weick 1979): 164

Processer – mønstre

I forhold til ledelse er det store spørgsmål, hvordan operationerne foregår inde i organisationen. Hvordan kan den forandres i en bestemt retning – hvordan styres operationerne? I den rationelle tilgang til organisationer præsenteres typisk en række ledelsesværktøjer, der prætenderer at kunne bevæge organisationen i en bestemt retning, altså facilitere et forventet *out-put* ud fra et bestemt *in-put*. Men i Luhmanns optik handler organisationer ikke rationelt og forudsigeligt på noget - læs styring - udefra, fordi deres operationer og måder at reagere på, bestemmes af systemet *selv*, og fordi systemet selv bestemmer de operationer, der ligger mellem *in-put* og *out-put*.

Ved kombinationen mellem determineret indflydelse fra omverdenen,⁸⁹ som kan være nye love, bestemte mål, der skal opfyldes, og ud af kombinationen mellem operative lukninger og selvreference, fremkommer der internt et uendeligt stort overskud af muligheder for videre operationer. En dansklærer kan tolke en ny regel på en anden måde end en fysiklærer, hvilket organisationen ikke selv er i stand til umiddelbart at kalkulere, hvilket netop betyder, at man ikke kan være sikker på udfaldet af et bestemt *in-put*.

En organisation opererer derfor i et rum af selvskabt usikkerhed, hvor der teoretisk set foreligger *valg*, en *selektion*, mellem et uendeligt antal muligheder inden for organisationens omverden. Valget er det, der afskærer de muligheder, der ikke skal aktualiseres gennem en *beslutning*.

Konsistensen i organisationers operationer - og dermed Luhmanns anderledes opfattelse af rationalitet - ligger i, hvordan organisationen *over tid* håndterer forskellen mellem selvreference og ydre reference. Tid betragter han ikke som en lineær foreteelse, men forstår tid således, at nu'et er placeret i skæringspunktet mellem fortiden, defineret som tiden før valget, selve beslutningen, og fremtiden, defineret som tiden efter valget, dvs. at der i en organisation eksisterer mange parallelle tidspunkter eller nu'er, idet der kontinuerligt træffes flere beslutninger på flere planer samtidigt. Det billede eller de mønstre, der dannes af en eventuel årsag-virkningskæde, er ikke givet på forhånd, men kan først betragtes *efter* operationerne, hvor det så evt. er muligt at afdække forskellige årsag-virkningskæder.

Kommunikation om beslutninger

Som et socialt system opererer organisationen i mediet *kommunikation*. De særlige træk ved organisationer er, at en organisation for det første baserer sig på et forskel mellem medlemmer og ikke-medlemmer af organisationen, for det andet orienterer sin kommunikation mod beslutninger, og for det tredje *ikke* har simple binære koder, som funktionssystemer ellers har det.⁹⁰ En organisation har ikke et simpelt + (plus) eller – (minus) værdisystem at orientere

⁸⁹ med *omverden* menes ikke "hele verden", men de påvirkninger fra omverdenen, som en organisation skal være sensitiv over for, hvilket igen afhænger af hvilket eller hvilke funktionssystemer de er knyttet til

⁹⁰ Fx det økonomiske systems kode overskud eller ikke overskud i forhold til bundlinien, eller retssystemets kode ret eller ikke ret i forhold til lovgivning

sig efter, men koordinerer mange funktionssystemer. Dens beslutningspræmisser svarer funktionelt til forskellige funktionssystemers koder,⁹¹ jf. *figur 3*

Opfattelsen af en organisations komponenter, som fx i opgave, teknologi, aktører og mål⁹² eller personer, artefakter, strategier, værdier og visioner forkaster Luhmann og betegner organisationers handlinger som en bestemt type operationer: *kommunikation om beslutninger*. Beslutninger kan defineres som *afgørelseskommunikation*, idet de afskærer en række muligheder, som før afgørelsen var mulige. Deres funktion er absorption af usikkerhed, hvor usikkerhed skal forstås som en situation med flere valgmuligheder, som netop opstår ved, at forskellige koder kan støde sammen. Paradokset i de modsatrettede orienteringer kan ikke løses, men de skal håndteres gennem beslutningsprocesser, hvor det afgøres, at ”nu gør vi det og ikke noget andet”.

At træffe beslutninger kræver *autorisation*, dvs. at man har fået tildelt retten til at beslutte gennem en udnævnelse. En leder autoriseres som leder af et overordnet system, der er koblet til andre beslutninger, en rektor af en bestyrelse, en team-leder af rektor og så fremdeles. I organisationen eksisterer der forskellige procedurer for at træffe beslutninger, nogle træffes som flertalsafgørelser, andre af ledelsen, andre træffes i forhold til økonomi, til fag, mv. og de procedurer, baseret på tidligere beslutninger, der ligger som grund for at træffe beslutninger, *former* organisationens personer, strategier, artefakter, værdier og visioner.

Ved *kode* forstås en basal og entydig binær præference, hvor der skelnes mellem en positiv og negativ værdi. Den positive værdi definerer den grundlæggende stræben eller motiv i kommunikationen. Den negative værdi i koden tjener som refleksionsværdi og kan bruges som en slags *feed-back* mekanisme, dvs til at kontrollere værdien i forhold til det, som ikke blev gjort eller ikke blev sagt. At koden er binær betyder også, at den deler verden i to halvdele. Hele verden forstås ud fra koden, fx knytter den an til økonomiens kode, forstås alt økonomisk, knytter den an til rettens kode forstås alt retligt, der er ingen mellemvej, og koderne udelukker så at sige hinanden.

Som eksempel på hvordan disse forskellige koder orienterer sig forskelligt, kan man tage det politiske system, som gennem sin kode magt baseret på flertal har gennemført love inden for skoleområdet og godt kunne tænke sig, at lærerne var noget hurtigere til at gennemføre disse i undervisningen. Lærerne på deres side kan ud fra deres faglige kode forekomme træge, måske fordi deres fag ikke fremstår på den rigtige måde, eller de kan ud fra den pædagogiske kode være uenige om, hvorvidt fx projektarbejde som pædagogisk metode kan formidle det faglige optimalt og dermed give det bedste læringsresultat. Dertil spiller den økonomiske kode med, både positivt og negativt. Er der tilstrækkelige midler og er der den rigtige prioritering af midler i organisationen i forhold til skolens mål?

Disse forskellige systemer fungerer også som ressourcer for hinanden, undervisningen kunne ikke gennemføres uden ressourcer fra det økonomiske system, og samfundssystemet kunne ikke udvikle sig uden elevernes kompetenceudvikling med henblik på at indgå som ressource i en fortsat økonomisk udvikling.

⁹¹ Højlund & Knudsen (2003):266

⁹² Leavitt (1956)

Så ligesom samfundet hænger organisationer også sammen i et komplekst system af forskelligheder, ressourceydelser og koblinger mellem disse.

Medier og strukturelle koblinger

Al kommunikation foregår ved hjælp af *medier*. Ud fra at et hvilket som helst socialt system er baseret på kommunikation, og at det er selvreferentielt, autopoietisk, dvs. operativt lukket omkring sig, må det iagttage sin omverden ved hjælp af et specifikt medium, som det pågældende system selv har frembragt. Til dette medium må der være knyttet en bestemt *kode*. Hvert af samfundets uddifferentierede funktionssystemer har hver sit generaliserede medium med hver sin binære kode.

Ud over sprog og udbredelsesmedierne (skrift, radio, e-mail, osv.) overtager Luhmann Talcott-Parsons teori om *symbolske generaliserede medier*. De er generelle i den forstand, at de kan være medium for hvilken som helst kommunikation om hvad som helst. Talcott-Parson opstiller fire medier, en række fænomener (penge, magt, indflydelse og forpligtelse), som sikrer udveksling mellem uddifferentierede subsystemer i og mellem samfund. Penge er fx et symbolsk medium, idet pengesedler ikke har værdi i sig selv. Der er institutioner, som garanterer deres værdi. De har symbol som en positiv sanktion, som er motivationsskabende, og samtidig garanterer de værdiskabelsen i samfundet. Der findes ikke det, som ikke kan prissættes, og det er et generelt medium der gør, at man kan sammenligne køb af gulerødder med køb på Børsen, og sikrer at alt ikke bryder sammen, fordi man i givet fald skulle forhandle principper for handel i hver handelssituation.⁹³

Luhmann forlader Talcott-Parsons skema med fire medier som grundlag for samfundets styring og åbner for nye medier som kærlighed, kunst, videnskab, ret, pædagogik. Han ser ikke medierne som kun udvekslingsformidlende. Han ser dem som selektionsmønstre, der har udviklet sig, og som *afhjælper* dobbelt kontingens ved at tilbyde en kode som præmis for de følgende selektioner, kommunikationen, uden dog at fastlægge kodernes værdier konkret. Det er det som afspejles, når vi siger ”var det nu rigtigt, det som vi gjorde, ud fra den måde vi betragtede problemet på.”

Lars Qvortrup⁹⁴ tidligere professor ved Syddansk Universitet, har ud fra sin læsning af Luhmann udarbejdet en systematisering af Luhmanns tankegang om kommunikation, som han bruger til at betegne de forskellige systemer, herunder også uddannelsessystemet i Danmark. Han har sammenfattet dette i et skema, hvoraf jeg for oversigtens skyld kun gengiver et udsnit, *figur 3*

⁹³ Qvortrup(1998)

⁹⁴ Qvortrup (1998): 176 ff

Social-system	Medium	Kode
Politik	magt	+/- magt
Retssystem	ret	+/- ret
Økonomi	Penge	+/- betaling overskud
Uddannelsessystem	"livsløb" ⁹⁵	+/- formiddelbar ⁹⁶
Videnskabssystem	Sandhed	+/- sand

Figur 3: Systemers koder og medier. Kilde Qvortrup (1998):176

Her illustreres kompleksiteten i og med, at samfundet består af de mange funktionssystemer, som giver muligheder for flere tilkoblinger. Institutionerne skal besidde *relationskompetencer*, dvs. at de skal kunne rumme og forholde sig til flere systemers koder på én gang. Så oven i hyperkompleksitetens kontingensvalg, som består i løbende at skulle forholde sig både til sin usikkerhed over for omverdenen og til sin egen usikkerhed, stiller den nødvendige kobling til de mange systemer eller kontekster, såvel eksternt som internt i organisationen krav om relationskompetencer, samt *refleksionskompetencer*, dvs. at kunne foretage iagttagelser, der går bagom selv iagttagelsen og ser på dens forudsætninger.

Medier er altså de funktioner, der gør, at der kan etableres en kommunikation, at andre systemer bliver tilslutningsduelige og de er forudsætningen for de såkaldt *strukturelle koblinger*. Ved strukturel kobling forstås, at man gensidigt gør kommunikationens meningsreduktioner til *præmisser* for ens handlinger og sammen danner en meningsstruktur. Strukturel kobling bevirker både inklusion og eksklusion. Den ene aktør konditionerer sit udsagn efter, hvordan den anden opfatter det i forhold til den mening, som han eller hun vælger at forstå udsagnet efter. Det er yderligere forbundet med vedkommendes identitet samt med de sociale systemer, som vedkommende er knyttet til. Jo højere kompleksitet, der er i de sociale systemer, jo flere informationer er det muligt at håndtere, og jo mere tilpasningsdygtige bliver de til omverdenen. Denne dynamiske tilpasning reguleres overordnet set af de symbolsk generaliserede medier, men også af konteksten i organisationen - den lokale struktur og kultur.

⁹⁵ oversat fra ty. *Lebenlauf*, idet Luhmann i sine senere bøger har erstattet "barnet", som han oprindeligt har angivet som mediet for undervisning, med livsløb – under indflydelse af diskursen om livslang læring (Luhmann 2004):260. Jeg har valgt oversættelsen *livsløb*, idet jeg mener, at dette ords konnotationer er mere dynamiske end ordet *livsforløb*, som det også kan oversættes med, men hvis konnotationer går i retning af noget statisk, noget som er sket, og som er uforanderligt.

⁹⁶ Luhmann (2002)

Systemer som mening

Kommunikative og psykiske systemer adskiller sig fra andre systemtyper ved at operere i mediet *mening* og i en analyse af kommunikative systemer, ledelse over for lærere, er meningsdannelse i og mellem de to systemer væsentlig.⁹⁷

Mening er defineret som *enbeden af forskellen mellem aktualitet og mulighed i forhold til et systems handlen eller iagttagen*. Aktualitet henviser til de elementer, som allerede er i systemet, ”det, som vi allerede har talt om” og ”det, som vi kender”, og som vi let knytter an til, som er en del af systemets *meningshorisont*. Vi ved, hvad vi taler om, når vi taler inden for denne horisont, og vi ved, hvordan vi taler, dvs. som kolleger i frokostpausen eller på et møde, som venner, som lærer til elev, som rektor til elev osv. Mening er grundlaget for fortolkninger af fænomener i organisationen

Mulighed, eller et mulighedsrum, er det, som *ikke* er blevet berørt, som tilhører systemets omverden, og som det er muligt at trække ind i kommunikationen og inddrage i systemets meningshorisont. For at aktualisere elementer som stadig er i mulighedernes omverden, kræver det, at iagttageren krydser grænsen mellem system og omverden, er ude at se noget nyt og vælge at fortolke det ind i organisationen og udvide dens meningshorisont, således at forstå at selvom systemerne er operativt lukkede, er de åbne over for at forholde sig til omverdenen eller til *deres* specielle omverdener.

Mening er uddifferentieret i tre dimensioner:

- *Sagsdimensionen*, tematiseringen af kommunikationen, som er baseret på forskellen på, hvad der iagttages og ikke iagttages, altså ”hvad vi taler om”, hvad er temaet for vores kommunikation. Den kontrollerer, at man ikke snakker om alt muligt, men styres fx ved mødedagsordener, altså at man på nogle tidspunkter fx diskuterer IT som læringsredskab, på andre tidspunkter antallet af PC’er på skolen.

- *Tidsdimensionen*, som er underlagt det vilkår, der hedder tid – dvs. alle meningselementer kan ikke kan ikke forbindes på én gang, så nogle elementer bliver aktualiseret på et tidspunkt, mens andre bliver det på et andet tidspunkt. Den er spændt ud imellem fortid og fremtid, er ofte bestemmende for hvilke koblinger, der etableres hvornår, fx at nogle handlinger skal aktualiseres før nogle andre (IT kan ikke inddrages i undervisningen, før det er skabt økonomisk mulighed og plads for at indrette et lokale, eller at der er anskaffet tilstrækkeligt antal maskiner, undervisningsprogrammer, osv.)

- *Socialdimensionen*, som er en betegnelse for iagttagen af parterne i kommunikationen ”hvem er det, der bliver talt til og hvem ikke”. Det er den dimension, som er beskrevet i *kommunikationsmodellen*. Den er spændt ud imellem enighed og uenighed, hvor man skal overveje hvilke forskelle, der skal tages hensyn til i kommunikationen, fx hvilke forudsætninger, den talende kommunikerer ud fra og om den, der tales, kommunikerer med, har andre forudsætninger, som kan resultere i en uhensigtsmæssig stivnen af kommunikationen i bestemte strukturer. Hvad betyder det fx for meningen

⁹⁷ Thyssen (1997)

med læring, at ”ledelsesaktøren” (rektor) har fået større råderum, og at skolerne overgår til økonomisk selvstyre.

De tre dimensioner foregår ikke isoleret fra hinanden, men *konstruktion af mening* skal foregå i dem alle hver for sig og skal afbalanceres i forhold til hinanden. Hvis fx man som leder koncentrerer sig for meget om sagsdimensionen, foregår der en ophobning af informationer. Hvis man koncentrerer sig for meget om tidsdimensionen, risikerer man, at planlægning og administration af, hvad der skal ske og hvordan, lægger beslag på uforholdsmæssig meget tid. En overdreven fokus på socialdimensionen fører til at for lang tid går med at blive enige eller at undgå uenighed, hvorved systemets evne til ændringer svækkes.

Kommunikation – organisation og ledelse

Kommunikation er således et meget centralt begreb hos Luhmann, og jeg vil her gennemgå hans opfattelse af kommunikationsbegrebet og relatere det til organisation og ledelse, og jeg vil i min gennemgang støtte mig til Qvortrups læsning af Luhmann.

Luhmann tager som udgangspunkt afstand fra *transfer*-modellen eller transportmodellen, dvs. overførsel af information fra ét system til et andet - det lineære afsender-modtager-kommunikationsbegreb, hvor det antages, at de psykiske systemer, personer, kan indoptage sociale operationer – og at disse gennem kommunikation kan blive til bevidsthed, og at personen derved ændrer adfærd.⁹⁸ Det er den tankegang, som ligger bag de klassiske ledelsesteorier, altså at en leder ved information gennem forskellige ledelsesniveauer direkte kan påvirke og ændre medarbejdernes adfærd. Luhmann hævder til forskel herfra, at kommunikationen betegner et forhold mellem gensidigt *lukkede* systemer, der hele tiden gensidigt skal afklare hinandens forståelse ud fra mange muligheder, dvs. det som Talcott Parson har kaldt den *dobbelte kontingens*.

Luhmann opstiller en model i hvilken kommunikation i praksis består af *en enbed af tre selektioner*: selektion af information, af meddelelse⁹⁹, hvor *forståelse* er det konstituerende element¹⁰⁰.

- Første selektion er *information*:

Hvad siges der? Det er det, der udsiger en forskel i forhold til det, som i forvejen er registreret. Dette valg er udvælgelsen af de informationer, som en leder fx vælger at bringe i forhold til organisationen, og er et vigtigt led i, at informationen overhovedet trænger igennem i den informationsstrøm, som hele tiden vælter ind mod organisationen, og som risikerer at den *overloades*, hvis der ikke foretages en selektion i disse informationsstrømme.

⁹⁸ jf den lineære envejskommunikationsmodel som Shannon, C. og Weaver, W. har udviklet i slutningen af 1940’erne, en model baseret på en *afsender*, der koder og sender budskabet, et *medium*, eller en *kanal*, gennem hvilken det kodede budskab overføres, og en *modtager*, der afkoder budskabet.

⁹⁹ Luhmann (2000a):180

¹⁰⁰ Ibid.:182

- Anden selektion er *meddelelsesform*.

Hvordan kommunikeres de udvalgte informationer? Sker det skriftligt eller mundtligt? Bliver informationen meddelt som en seddel på en opslagstavle, meddelt over skolens net eller sagt på et møde? Har alle adgang, meddeles det, så det forekommer attraktivt og meningsfuldt for modtagerne? Hvordan siges det, og i hvilken ånd? Hvordan er ens egen forholden sig til informationen (bifaldende, vrede, neutral holdning) og til den relation, man har til den, der meddeles til (ven, leder/medarbejder, osv.)?

- Tredje selektion er *forståelse*.

Hvordan forstås det? Det er den mening, der tillægges det meddelte, så der i bedste fald opnås en fælles forståelse i det meddelte. Det er den situation, som er *dobbelt kontingent*, hvilket vil sige, at der i situationen foreligger en række muligheder, der kan aktualiseres, og personer (psykiske systemer) kan tilkoble sig - eller lade være - ud fra den *forståelses- eller meningshorisont*, som ligger i kommunikationen. Det kan fx dreje sig om en tjenstlig samtale, der lægger én slags ramme om kommunikationen, eller om en personlig samtale, der lægger en anden slags ramme om kommunikationen, og hvor der i den første inddrages ledelsesautoritet, som ligger inden for rammerne af systemtillid, mens den anden ligger inden for rammer af personlig tillid.

I denne opfattelse af interaktion, hvor kommunikationen søger at reducere kontingens, ved at kommunikationen afgrænser sig af fx aftaler og normer, som via situationsdefinitioner kommer på plads, nærmer Luhmann sig den klassiske kybernetik, idet det er via *feed-back*, at situationsdefinitionerne kommer på plads. Det betyder, at begge parter skal kunne bytte plads i samtalen, dvs. hele tiden kunne sætte sig i den andens sted og sikre sig, spørge ind til, om ens opfattelse korresponderer med den andens forståelse og fortolkning af samtalen. En metafor for processen kan være, at man "tuner sig ind" på hinanden.

Forskellen i forhold til kybernetikken er dog, at *mening* ikke er et universelt fænomen, men skabes *ud fra konteksten* gennem en selektion på basis af egen refleksion ud fra de interne lukkede selvreferentielle processer, som gennem selektion af mening formidles gennem *fælles* tegnbrug.¹⁰¹ I relation til kybernetikken er kommunikation af 2. orden kommunikation *om* kommunikation, der består i, at den ene aktør iagttager ikke blot den andens informationer og meddelelse, men *også* hans selektionskriterier – *hvorfor* han siger, som han gør. Hertil kommer, at den ene aktør i situationen også iagttager sine *egne* selektionskriterier, dvs. iagttager forskellen.

Kommunikation af 3. orden består i at iagttage *kriterierne for selektionskriterierne*. Disse er konditioneret, fx organisatorisk. Man udtaler sig som leder og ikke som privatperson, når man optræder i lederrollen. Når man optræder som leder, må man *iagttage* sig selv som konditioneret på den måde, ligesom lærerne må iagttage lederen ud fra de samme forudsætninger – således at man gensidigt

¹⁰¹ Som illustration af ovenstående eksisterer der i enhver fagkultur en underforstået viden, hvilket også gør sig gældende i gymnasieverdenen. Lærere opererer rationelt og rutinepræget i nye situationer, og der er en udtalt enighed om, hvordan man i de forskellige fag reagerer, fortolker og handler på ny information, og de bliver usikre, når de udsættes for krav om ændring af eksisterende forhold og adfærdsmønstre. De daglige rutiner opstår netop af selvforståelsen, de fælles situationsdefinitioner og vaner, som er opstået, så man ikke konstant skal forholde sig til nye situationer. Ved krav om ændringer, fx ændre undervisningen ved brug af IT, skal situationerne omdefineres, hvilket kan skabe usikkerhed og blokering for forandring.

konditionerer hinanden¹⁰² i bestemte roller, eller sagt på en anden måde, ved at *iagttage sin egen iagttagelse* vil en leder kunne forstå sine medarbejdere bedre, ligesom de vil kunne forstå sig selv og andre kolleger bedre. For at anskueliggøre dette støtter jeg mig igen til Qvortrup, jf. *figur 4* :

	Selviagttagelsens karakter	Karakteristika
1. orden	Selviagttagelse	Systemet iagttager sig selv. For at kunne slutte sig til andre operationer må disse operationer adskille sig fra, hvad der ikke hører til systemet
2. orden	Iagttagelse af selviagttagelse = refleksivitet	Selv-iagttagelse suppleret med en selv-refleksion. Systemet reflekterer forskellige egenskaber ved sig selv. "Ser sig selv udefra"
3. orden	Iagttagelse af selviagttagelsens forudsætninger	Refleksion + produktion af selvforståelse i forhold til omverdenen. Systemet tematiserer sig selv og beskriver sin egen identitet i relation til ændrede forhold /som del af det moderne samfund

Figur 4: Iagttagelsesniveauer i kommunikationen. Kilde: efter Qvortrup (2000)

Ud fra denne model foregår en kommunikation på flere niveauer på én gang. Luhmann ser desuden de psykiske systemer som en del af det kommunikative systems omverden. Da systemer er lukkede, er denne model mere følsom end den lineære model over for alle de forhold, der lægger hindringer i vejen for kommunikationen, og den kan forklare misforståelser og begrænsninger i den ledelsesmæssige kommunikation, som det vil være frugtbart at være opmærksom på.

Det springende punkt er selvsagt, om kommunikationen i det hele taget kommer i stand som enheden af de tre selektioner, og at der i givet fald kan ske en *effekt* af det, der bliver hørt.

Kommunikationseffekt

Udfordringen er – efter valget af kommunikationsmedium, overvindelse af evt. forståelsesbarrierer, dvs. at budskabet er ”gået igennem” – at det resulterer i en overskridelse både af de individuelle mentale skemaer og af de sociale skemaer, som eksisterer i en organisation, til en ændring af adfærd.

¹⁰² Qvortrup (1998): 164 ff.

Dette er proces med indbygget risiko, og Luhmann taler i den forbindelse også om kommunikationens tre usandsynligheder,¹⁰³ idet der ved hver selektion er risici: at det i virkeligheden er usandsynligt, at modparten hører, hvad der bliver sagt, at han forstår, hvad der bliver sagt, og i sidste ende at kommunikationen er en succes, dvs. at det, der bliver sagt, har effekt, dvs. af der *knyttes an* til det i praksis :

”Kommunikationen har kun succes, hvis ego overtager kommunikationens selektive indhold (informationerne) som præmisser for egen adfærd.”¹⁰⁴

Kun ved *anknytning* kan kommunikationen få indflydelse på sin omverden, ellers vender den i stedet for tilbage til sig selv – altså en leders kommunikative forsøg slår fejl, dvs. kommunikationen var ikke en succes. I disse situationer vil meningselementerne blive reproduceret igen og igen, problemer og forslag vil blive tematiseret på det ene møde efter det andet, modificeret, nuanceret osv. - blive ved ren snak - så længe der er uoverensstemmelse mellem den ene og den anden aktørs kommunikationsselektioner.

Det, der kan være problemet i processen, er, at meddelelsen, som kan være udefrakommende krav, indikatorer i omverdenen, ledelsesmæssige pålæg, om man så må sige, ikke trænger ind i andre systemer end der, hvor det er blevet til, fx i det politiske system. Set fra de forskellige systemer, uddannelsessystemet, interaktionssystemerne, de psykiske systemer, kommer meddelelsen fra deres omverden og berører dem som en slags *irritation*, forstået i positiv forstand, som noget de, som systemer, kan forholde sig til. Systemet kan vælge at afvise irritationen, ikke lade sig anfægte af den, en reaktion fra en selviagttagelse, der kan resultere i, at dette „giver ikke mening for mig“, „det behøver jeg ikke at tage mig af“, eller det omvendte, det vil jeg netop lade mig forstyrre af, fordi ”det giver mening for mig”.

I forbindelse med fx organisations- og ledelsessystemet er mange systemer involveret, heriblandt de uddifferentierede funktionssystemer - retssystemet, holde reglerne, det økonomiske system, er der penge nok, det psykiske system, hvordan tingene opleves, konkurrerende subsystemer, fag og/eller sociale grupper, andre psykiske systemers interaktion, kolleger og elever. Der foregår en mængde operationer, som krydses. Denne afhandling kan selvsagt ikke inddrage alle, men den kan se på, hvor der sker anknytninger, og hvor systemerne lader sig irritere til at reagere positivt på meddelelser fra ledelsessystemet og laver operative lukninger, dvs. iagttager hvordan eget system adskiller sig fra andre og derefter skaber strukturelle koblinger, anknytninger, til de relevante andre systemer.

En kommunikationssucces er eksempelvis: IT meddeles som et middel, som eleverne skal opnå kompetence i at anvende, og derved er et element, som alle fag skal inddrage i undervisningen. Dette er en information, som er meddelt på forskellige måder (lovregler, påbud, organisationsmål, mv.), og som er forstået. Det er koblet til den enkelte lærers kognitive system, dvs. at det forekommer at give mening i forhold til vedkommendes identitet og praksis. Processen til anknytning består i, at denne forståelse, hvis man selekterer den foreslåede meningsreduktion, dels vil indskrænke de muligheder, der før var ubestemte,

¹⁰³ Luhmann (2000a):200

¹⁰⁴ ibid.

dels udvide dem ved, at man bliver opmærksom på modsætningen til det, der bliver sagt, at man før ikke anvendte IT, men har forstået det som en præmis for fremtidig handlen, som noget der rent faktisk kan have konsekvenser for ens adfærd, og at disse konsekvenser opleves som tilstrækkeligt legitimt grundlag for ændring af adfærd.

Beslutningens anatomi

Organisationer kommunikerer til deres omverden ved hjælp af alle deres beslutninger. Da beslutninger kun er et skel i kommunikationen, kan en evt. effekt først konstateres efterfølgende ved at se på, hvordan tilslutningsadfærden viser sig i organisationen, dvs., om beslutninger opleves som legitimt grundlag for, at der rent faktisk sker en adfærdsændring, og ud fra hvilken forståelse, der i givet fald er sket.

For at forklare dette vil jeg beskrive beslutningens anatomi, hvordan den er formet, som den beskrives af Qvortrup¹⁰⁵. Funktionen af en beslutning er, at ikke-viden om en ukendt fremtid transformeres til viden eller en kendt fremtid, eller helt banalt: at en tidligere usikkerhed er reduceret og organisationsmedlemmer ved, hvad man skal gøre, efter at beslutningen er truffet.

Det, at en beslutning markerer et skel, betyder, at den har to sider: før beslutningen en række *præmisser*, som beslutningen bygger på, og på den anden side det skel, som beslutningen skaber, en række *konsekvenser*. En forudsætning for beslutningens *legitimitet* er, at både beslutningspræmisser og beslutningskonsekvenser opfylder hver deres funktion.

Den intuitive opfattelse af begrebet *beslutningspræmisser* er, at enhver beslutning bygger på forudsætninger, og at disse er kendte. Men da man ikke kan vide alt, hviler beslutninger kun på *bounded rationality*¹⁰⁶, og da virkningerne heller ikke kan kalkuleres, bliver en beslutningspræmis ofte først synlig, når beslutningen er effektueret. Eksempelvis indførte en skole¹⁰⁷ dobbelttimer *uden* frikvarter imellem de to timer for at gøre elevernes skoledag mindre opsplittet. Dette lykkedes, og en sideeffekt var, at lærerne også lagde deres undervisning om, idet 90 minutters-lektioner krævede større variation i arbejdsformer og i tilrettelæggelse end 45-minutters lektioner. Effekter kan således være både mindre og større end antaget.

En stram struktur lægger en række beslutningspræmisser, hvor beslutningerne giver sig selv, ligesom skabelsen af en stærk – integrerende – organisationskultur også er med til at skabe et sæt af ikke-beslutede beslutningspræmisser. Derved giver en lang række beslutninger sig selv ud fra organisationens normer, og hvad man ”plejer” at gøre, dvs. at struktur og kultur er med til at reducere usikkerhed.

¹⁰⁵ Qvortrup (2001):246 ff

¹⁰⁶ betegnelsen refererer til Herbert Simons opgør med Taylors forståelse af, at alt kan beregnes, og at beslutninger kan træffes på grundlag af præmisser, der i princippet kan tage højde for alt i forhold til organisationens mål, og at individet handler i overensstemmelse hermed. Simon hævder, at individet ikke altid er bevidst om egne interesser og om organisationens mål og derfor ikke bliver tillagt fuld rationel handlen, men kun *begrænset rationel handlen*, og at mål kun påvirker det enkelte medlem, så længe det har betydning for det enkelte individ.

¹⁰⁷ Marselisborg Gymnasium i 1996

For at en beslutning kan opnå en legitim gyldighed, skal den hvile på anerkendte beslutningspræmisser, og når den føres ud i livet, er det vigtigt, at den overholder disse præmisser.

Ved enhver beslutning skal der således foretages et valg mellem adskillige – eller snarere uendeligt mange muligheder, som der skal frasorteres i, så der skabes et overskueligt rum, hvor beslutningen kan tages, og der er skabt et beslutningsgrundlag, når der er sket en forenkling af muligheder.

Enhver organisation rummer flere tilstande, end den kan iagttage og håndtere,¹⁰⁸ og derfor må det nødvendige beslutningsgrundlag skaffes til veje ved at afklare, hvilke kriterier, der skal bruges for udvælgelsen. For at tydeliggøre dette vil jeg redegøre for de tre begreber ramme, skema og program:

- *Rammen* forsyner deltagerne med antagelser, som de ikke behøver at diskutere, men som de kan tage for givet. Det er beslutningspræmisser, som med tiden har opnået gyldighed. Det kan fx være en bestemt struktur, såsom at beslutninger vedr. ændringer for hele skolen altid træffes på et fælles møde for lærerne. Når organisationen mødes med nye og uventede krav, kan der ske en omdannelse af rammen, der langsomt stabiliserer sig til en ny ramme, fx at beslutninger træffes i decentrale udvalg og dermed også har gyldighed for alle. Heri ligger forudsætningen for beslutningen.

- *Skema* er metoden til at styre. Det er selve fremgangsmåden. Med skemaer kan organisationen give regler for, hvad der skal glide ud, og hvad der skal bringes med videre i organisationens liv. Det kan fx være de underliggende præmisser for handling, mere eller mindre frihed i opgaveudførelsen. På interaktionsplanet fx at lærerne autonomi i undervisningen indskrænkes, og beslutninger vedr. undervisningen også tages under hensyntagen til klassens øvrige lærere eller lærerteamet. Uden skemaer ville det ikke være muligt at tale om kreativitet, fleksibilitet og læring. Her er det ledelsens funktion at sikre, at der sker en fortolkning af skemaerne, så det ikke flyder og om nødvendigt sætte sin egen fortolkning igennem.

- Et *program* foreskriver, hvordan tingene skal foregå fra start til slut. Et program er fx - i skolesammenhænge - et program for time- og fagfordelingen, for tildeling af ressourcer til de enkelte fag og aktiviteter, til efteruddannelse osv. Det er kompleksitetsreducerende i den forstand, at det opfattes som det, der sørger for, at der er "orden i tingene", at der "uddeles" pligter og rettigheder, og at det efterfølgende kontrolleres, at beslutningerne effektueres. Det er den formelle leders opgave at reducere kompleksiteten ved at sikre dette, så der ikke flager "løse ender" rundt i organisationen.

Koblinger – løse og tætte forbindelser

Jeg har tidligere været inde på begrebet koblinger i forbindelse med systemers kommunikation med hinanden gennem strukturelle koblinger, og jeg vil nu inddrage begrebet i forbindelse med organisation, fordi det har betydning for organisationers selvuddannelsesproces og ledelsens funktion i forbindelse med denne.

¹⁰⁸ Thyssen (1997):94

Ordet kobling betyder overordnet den operation at sammenknytte og afbryde forbindelser mellem forskellige "led" eller komponenter, der er indbyrdes afhængige. I lingvistik og semiotik betegner dekobling den nødvendige adskillelse mellem sprogets forudsætninger og selve sproget, som er nødvendig for, at sproget kan fungere. Tilkobling er dermed sammenføje af forudsætninger og sprog, som skaber den konkrete betydning i kommunikationen. Det er det, som ligger til grund for begrebet strukturelle koblinger, der som tidligere nævnt gør den gensidige meningsreduktion til præmisser for handlinger, at man i kommunikationen kobler sig til en bestemt kode. Et system kan forholde sig bindende eller åbnende over for andre kodninger (fx pædagogisk kodning over for økonomisk kodning). Lektor Niels Åkerstrøm Andersen (CBS) har oversat dette fænomen til "skiftekapacitet": man kan tale om et systems skiftekapacitet,¹⁰⁹ dvs. systemets evne til internt at koble sig til fremmede koder. Dette kan kun ske i deres kontekst i den enkelte organisation.

Når man i forbindelse med organisationer taler om løse og tætte koblinger eller forbindelser mellem systemer, handler det om, hvor tæt de hænger sammen, hvordan og hvor ofte de kommunikerer med hinanden. Løs kobling betyder, at systemerne på den ene side er responsive, når de påvirkes, men at hver enhed beholder sin identitet og forskellighed. Løs kobling betyder også, at man taler om midlertidige forbindelser, der hurtigt frakobles igen. Systemer, der kun har få fælles træk eller kun påvirker hinanden svagt, er kun lidt afhængige af hinanden, og koblingerne imellem dem er løse, og omvendt, når systemerne er tæt koblet. Eksempel kan koblingen opad til det politiske system være mere eller mindre tæt, koblingen mellem ledelse og undervisning internt i organisationen er oftest løs, mens koblingen i undervisningen ud til videnskabssystemet og til eleverne oftest er tæt.

Organisationens evne til hele tiden at forholde sig til nye valg, som forudsættes i Luhmanns opfattelse af organisationer, og alligevel bevare en stabilitet i organisationen, kræver en diversitet internt i organisationen. Den måde, hvorpå organisationer opretholder deres stabilitet, er netop ved hjælp af løse koblinger, som især organisationspsykologen Karl Weick har udfoldet. Weick¹¹⁰ beskriver, hvordan en organisation fremstilles i den klassiske organisationsteori ud fra maskinmetaforen, som bestående af en række komponenter, hvor elementerne er gensidigt afhængige af hinanden, og hvor ændring i én komponent medfører ændringer i andre. Denne tætte kobling eksisterer sjældent, og ethvert system består af såvel løse som tætte koblinger. Han har sammen med Orton belyst nødvendigheden af løse koblinger, som er et underkendt fænomen i den klassiske organisationsteori, fordi de – hvis de ellers har været identificeret – har været betragtet som manglende organisatorisk rationalitet og derfor været anset for at være organisatoriske dysfunktioner. Men det er netop de løse koblinger mellem systemerne, der sikrer plasticitet i organisationer, og som gør, at de kan reagere adækvat, vælge og handle varieret på irritationer og ikke kun på én måde, altså i ikke lineære processer, men i de *mønstre*, der dannes igennem beslutninger og tilkoblinger over tid.

Han giver et eksempel på løst koblede systemer fra skoleverdenen: at inspektorerne kontor kan være knyttet til rektors kontor, men at de hver har,

¹⁰⁹ Højlund & Knudsen (2003):197

og bevarer, deres egen identitet, og at de gensidige påvirkninger kan være langsomme. Betegnelsen refererer også til uigennemtrængelighed og tavshed, som også ligger i det kit som underliggende holder organisationerne sammen. Ved løse koblinger ønsker Weick at videregive et billede af, at koblede begivenheder er responsive, men at hver begivenhed også bevarer sin egen identitet samt den fysiske og logiske adskillelse:

”By loose coupling, the author intends to convey the image that coupled events are responsive, *but* that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness.”¹¹¹

Denne måde at håndtere fragmenterede ydre og indre omverden sikrer, ifølge Weick, en differentieret tilpasning i forhold til forskellige situationer – idet det er ikke hensigtsmæssigt, at hele organisationen responderer på alle påvirkninger hele tiden.

Hvis koblingerne i en organisation ændres, dvs. at en kobling løsnes i en del af systemet, skaber det usikkerhed i denne del, hvilket sandsynligvis vil blive afbalanceret med tættere koblinger andre steder i organisationen. Weick giver det eksempel, at med decentraliseringer og uddelegering af beslutningskompetence ser man typisk en løsning af koblingerne,¹¹² som kan forudses at skabe tættere koblinger andre steder i systemet. Med en orientering mod den mere turbulente omverden, moderniseringen af den offentlige sektor og ændringerne i uddannelses- og ledelsestænkningen, foreligger der netop en ændring, der påvirker forholdet mellem de løse og faste koblinger i gymnasiet.

Fordelen ved denne betragtningsmåde er, at den kan bruges til at forklare nogle af de mekanismer i gymnasiet, der kan iagttages i forbindelse med ændrede vilkår, hvordan skolerne på forskellige måder forliger dilemmaer mellem forskellige ydre pres og eksisterende vilkår fx ved affjedring eller direkte dekobling.¹¹³

Opsummering af Luhmanns organisationsteori

En organisation er et socialt system, som opererer i mediet *kommunikation*. Den baserer sig på fire afgørende ting: for det første, at organisationer er lukkede selvdannende systemer, *autopoietiske systemer*, hvorved organisationens enhed fastlægges, forstået således, at det sociale system, organisation, konstrueres til kun at operere på én måde, der er så abstrakt, at alle konkrete operationer i organisationen betragtes som variable. For det andet, at der er etableret en forskel mellem medlemmer og ikke-medlemmer af organisationen. For det tredje, at den orienterer sin kommunikation mod beslutninger, og for det fjerde, at den ikke har simple binære koder, som funktionssystemer ellers har det¹¹⁴. I sine beslutninger koordinerer *flere* funktionssystemer og kan således betegnes som et *polyfont* funktionssystem.

¹¹¹ Weick (1976)

¹¹² Ibid.

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ Fx det økonomiske systems kode overskud eller ikke overskud i forhold til bundlinien, eller retssystemets kode ret eller ikke ret i forhold til lovgivning

Beslutninger i organisationer er det operative element, som konstituerer en organisation, og kommunikation om beslutninger er handlingselementet. En beslutning betragtes som absorption af den usikkerhed, som organisationen *selv* skaber. Det betyder, at fokus rettes mod beslutningsgrundlaget, eller beslutningspræmisserne, og samtidig væk fra beslutningstageren (=den hierarkiske spids) som person.

Beslutningerne styrer adfærden i organisationen.

Når organisationen udsættes for usikkerhed, dvs. sættes i konstante valgsituationer, skal den hele tiden "genfinde" eller gendanne sig selv ud fra egen identitetsforestilling. Ved disse operationer, *re-entry operationer*, oversætter og tolker den irritationer fra de forskellige systemer ind i organisationen.

Da omverdenen, lige som systemet - organisationen selv - er dynamisk og hele tiden ændrer sig, flytter organisationen sekventielt sit blik mellem selv- og fremmedreference.

Organisationens stabilitet opretholdes gennem koblinger, som kan være tætte eller løse. Ved tætte koblinger er der færre måder at handle på end ved løse koblinger

Processer er *monsterkæder* frem for klassisk lineære kæder

Som afslutning på dette afsnit om Luhmanns organisationsteori vil jeg citere hans eget kondensat af sit forslag til *en ny organisationsteori* således

„... kann man Organizationen auch als autopoietische Systeme auf der operativen Basis der Kommunikation von Entscheidungen charakterisieren. Sie produzieren Entscheidungen aus Entscheidungen und sind in diesem Sinne operativ geschlossene Systeme“.¹¹⁵

Ledelse i organisationer i systemteoretisk perspektiv

Jeg har indtil nu mest talt om organisationer, og jeg vil nu gå over til at tale om ledelse. Ved læsning af Luhmann finder man ikke en direkte definition af ledelse. Han taler ikke om ledelse på "traditionel" vis, dvs. som et privilegeret perspektiv i en organisation. I hans opfattelse er iagttageren, fx lederen, aldrig et udenforstående subjekt, men er altid selv en systemisk størrelse, som er underlagt de samme meningsdimensioner, og som selv bliver iagttaget, og som i visse tilfælde kan gøre en forskel, dvs. kan blive genindført (jf. *re-entry* processerne) i det iagttagende system og ændre dets struktur, forandre det. Han ser således ledelse som en *variabel* på linie med andre organisationsvariable. Det betyder også, at ledelse er afhængig af mønstrene i den enkelte organisation, og at man derfor ikke kan lede alle organisationer på samme måde. Den interne og eksterne konteksts dynamik og meningsdannelse skal medtænkes i operationerne.

¹¹⁵Luhmann (1997)

For alligevel at definere ledelse nærmere vil jeg gå ud fra Luhmanns organisationsteori. Hans organisationsteori er, som vi netop har set, en teori om beslutninger og om organisationer som kommunikationssystemer, der kommunikerer udadtil ved hjælp af beslutninger. Hvis man således - med basis i dette - vælger at betragte gymnasiet som et kommunikationssystem, betyder det, at *ledelsen* således opfattes som kommunikation med det formål at træffe beslutninger eller afgørelser. Det indebærer, at ledelsen ikke kan lade være med at træffe beslutninger, men at dens opgave og funktion er at sørge for, at der bliver truffet beslutninger på organisationens vegne. Da systemet i Luhmanns opfattelse er blindt på sig selv, er ledelsen den "variabel" i organisationen, som skal kunne se på organisationen både indefra og udefra, at kunne foretage 2. ordens iagttagelser, dvs. skal kunne betragte begge sider af forskellen mellem system og omverden på én gang og træffe beslutninger derudfra.

Beslutninger foregår flere steder i en organisation. Det afgørende kriterium for at man kan træffe beslutninger, er medlemskab, dvs., om man er medlem af et givet udvalg, af bestyrelsen, og hvilke beføjelser dette giver én. Beslutninger foregår således mange andre steder end i toppen af en hierarkisk pyramide, som forudsat i den klassiske organisationsteori.

Når ledelse ses som et socialt system i organisationssystemet som beslutningsfunktion, er det en ny forståelse af ledelse: ledelse rykker fra en opfattelse af en ekstern betragter, der kan styre, ind som en del i systemet, der interageres med. De klassiske organisationsteorier bliver vendt på hovedet, således at forstå at givne forestillinger – om hierarkiske strukturer, om ledelse, årsager-virkning, handlinger, magt og autoritet får en anden betydning for forståelsen af organisationers liv og derved for den kompleksitet, der er forbundet med evt. at styre og skabe ændringer i dem. Hierarki afvises som sagt ikke, dvs. heller ikke struktur, der sammen med kultur kan være kompleksitets-reducerende, men det er blot en variabel blandt andre, og den kan omgås, eller kortsluttes, på mange måder. Bureaukratisk ledelse fx er en variabel, som kan indgå som beslutningspræmis i beslutningsprocessen

Det betyder, at det for en leder er lige så vigtigt at skabe gode beslutningspræmisser, som er anerkendte og klare, som at træffe gode beslutninger, så der skabes en kollektiv gennemsigtighed i organisationen. En leder har derfor, med henvisning til "beslutningens anatomi", ikke blot ansvaret for, at der træffes beslutninger, men har også ansvaret for, at der skabes legitime beslutningspræmisser.

Det fremgår her, at i forhold til den type her omtalte beslutninger, som *ikke* blot giver sig selv og baserer sig på automatiske fremskrivninger af fortiden med baggrund i regler eller i organisationens kultur, er det en ledelsesopgave at sørge for, at disse "forandrende" beslutninger tages på baggrund af klare og anerkendte beslutningspræmisser, som indebærer klare, anerkendte og gensidigt bindende beslutningskonsekvenser. I Ole Thyssens udlægning af Luhmann siger han:

"En beslutning har altid en sag, et samspil og en beslutningstager. Det er en form med tre sider. Der er altid usikkerhed om beslutningen, selvom det er beslutningens opgave at afklare usikkerhed".¹¹⁶

¹¹⁶ Thyssen (1997):81

Ledelsens nødvendighed ligger deri, at der i denne proces ligger det paradoks, at hver gang der lukkes for muligheder, åbnes der for nye. Netop for at undgå at en organisation stresses totalt, må nogen have det personificerede ansvar for, at kommunikationen tematiseres over tid, at der skabes mening, at der er sammenhæng mellem beslutningerne, at disse har sammenhæng mellem organisationen som helhed og dens identitet. Det er i den funktion, at en leder, som i Luhmanns tankegang, stiller sin krop til rådighed

Det samme gælder til en vis grad for *beslutningens konsekvenser*, eller dens efterliv. Hvis ikke en beslutning har konsekvenser, er den værdiløs, idet en beslutning i sig selv ikke skaber noget. Beslutninger åbner for *mulige* handlinger eller skaber et handlingsrum. Men for at få et efterliv må beslutninger pålægge et ansvar for at efterleve beslutningen. Der skal være afklaringer af det saglige indhold, af den sociale dimension. Det skal afgøres, hvilke ressourcer, der skal bruges, og hvordan de skal koordineres, efter at beslutningen er taget, og dertil kommer den subjektive dimension, som er beslutningstagerens egne personlige egenskaber, der skal være tilstede - eller medvirker - for at beslutningen kan foretages.

Beslutningen skal således for at få et efterliv lukke af for total handlingsfrihed og samtidig være åbnende og give en vis frihed, nemlig frihed til at handle selvstændigt inden for det besluttede spillerum. Dette skal så i øvrigt respekteres, når de efterfølgende omdannes til præmisser for den næste beslutning i det net af beslutninger, som skabes i en organisation.

I forhold hertil spiller strukturelle koblinger en stor rolle, idet det er nødvendigt som leder at koble mellem forskellige koder. Dette er imidlertid et paradoks, idet systemerne per definition er lukkede, dvs., at det er umuligt – men samtidig bliver det hver dag gjort. Det er fx et paradoks at koble kompetencediskursen med koden ”livsløb” med fagdiskursen med koden ”fag-videnskab”. Da ledelsens funktion er at skabe mening, både på organisationsniveau, så der eksisterer et sæt af præmisser for den daglige kommunikation, og på individniveau, således at der er skabt et meningsrum, som den enkelte medarbejder kan udfolde sig i, i forhold til fx en skoles mening, er koblinger nødvendige. For at gøre dem mulige, er det nødvendig med *oversættelse* og *refleksion* i forhold til de forskellige koder.

Ledelse i en organisation kan derfor herudfra beskrives som ledelse af 2. orden, hvilket vil sige, at ledelsesopgaven ikke kan bestå i en direkte *transfer*-operation, men består i at skabe *rammerne*, inden for hvilke de konkrete ledelsesfunktioner kan udfolde sig. Det vil sige, at ved ønske om ændringer, som i Luhmanns teori vil sige at ændre rammebetingelserne, handler det om at irritere systemet, så det ændrer sin indstilling eller sine styringsmekanismer (jf. afsnit om kybernetikken og systemteori).

Det er en kompleks opgave, og ledelseskommunikationens anatomi kan opsummeres således, *figur 5*:

Kommunikation	Beslutningskommunikation
1. selektion: Er der kontakt via udbredelsesmedium?	Fremsættelse af planen (hører medarbejderne det, er det beskrevet for dem?) Den <i>simple</i> (objektive) iagttagelse
2. selektion: Skabes der forståelse –via forståelsesmediet sprog?	Er det forstået af dem? Kobles iagttagelsen til den enkeltes kognitive system? Er der skabt kobling mellem organisationssystemet og de psykiske systemer? Iagttagelse med <i>rekursivitet</i> (re-entry)
3. selektion: Har det en effekt/adfærdsmæssig effekt (fx via tvang/overtalesesteknikker)	Ikke alene forstås det, men det forstås som <i>præmis</i> for anden adfærd, dvs. ikke kun rekursivitet, men det også er lagtaget som <i>medreflekteret</i> , dvs. har fået meningsfuld gyldighed for handlingspræmisser

Figur 5: Ledelseskommunikation. Marianne Abrahamsen (2008)

Ledelse ses således som en *funktion* i organisationen. Det er organisationens beslutningstager, som skal træffe valg på baggrund af organisationens autopoiese og derved afskærme den mod usikkerhed og sikre dens videre udvikling. Ledelse betragtes i det systemteoretiske perspektiv som en funktion, der kommunikerer gennem beslutninger, og kommer derved frem ikke til lederen som person, men som en rolle med egenskaber og identitet som *tilskrives* en person.

ET STRUKTURFUNKTIONALISTISK PERSPEKTIV PÅ GYMNASIELEDELSE

Indledning

Jeg bevæger mig nu ind på *middle range* teoriniveauet for, som jeg anførte i indledningen, mere specifikt at belyse kompleksiteten og forståelsen af ledelse i gymnasiet og de strategiske ledelsesmuligheder og derved bidrage til en mere konkret forståelse af ledelse i gymnasiet.

Som jeg har beskrevet det tidligere, dannes der i enhver organisation et sæt af selektionsmønstre, som kan ligge til grund for en lang række beslutninger. Den systemteoretiske tilgang er inde på det samme, og selvom Luhmann tager afstand fra de rationelle teories tænkemåde, anerkender han dem som noget, der ligger i mønstrene og derfor kan bidrage til at forklare processerne i gymnasiet. Det kan være strukturer, der ligger som en *del af beslutningspræmisserne* i gymnasiets beslutningsprocesser, som kompleksitets-reducerende faktorer i forhold til at skabe præmisser for valg eller beslutninger. Derfor vil jeg kort beskrive de organisations- og ledelseskoncepter, der knytter sig til den mere deterministiske tankegang, rationelle opfattelser, idet de som nævnt er produktive både i forhold til genstandsfeltet og til det empiriske materiale.

Inden for de strukturfunktionalistiske teorier vil jeg trække to frem, *taylorismen* eller Scientific Management og den weberske *bureaukrati-idealmodel*. De ser organisationer som lukkede systemer uden væsentlig interaktion med omverdenen og som udvidelse af disse vil jeg også inddrage Henry Mintzberg, endnu en strukturfunktionalistisk teoretiker. Han ser også efter normative strukturer – men han relaterer dem i forhold til at skabe interaktion med omverdenen. Han er yderligere relevant, fordi han beskriver det professionelle bureaukrati, som specielt funktionelt for organisationer med uddannelse som opgave.

Taylorisme som organisationsrationale

Taylorismen er betegnelsen for en retning inden for ledelsesteoriene, som er knyttet til den omfattende industrialiseringsproces, hvor teknologisk udvikling og produktion i øget grad stillede krav om nytænkning om organisering af arbejdet. Den ligger til grund for organiseringen af de fleste private virksomheder, men har i forbindelse med nytænkningen af den offentlige sektor i retning af markedstænkning fået en renæssance og er her 100 år efter, at den først blev præsenteret, blevet videreudviklet med henblik på at forbedre arbejdsmiljø og effektivitet i såvel private som offentlige virksomheder, og man taler nu om ny-taylorismen.¹¹⁷

¹¹⁷ Boje & Windsor (1996)

Retningen har fået navn efter den amerikanske ingeniør F. W. Taylor¹¹⁸, som udviklede sine principper i *The Principles of Scientific Management*, videnskabelig driftsledelse fra 1911. Han redegør for sit organisationssyn, der dels er inspireret af de militære linie- stabsprincipper, dels af de driftsledelsesprincipper, der var fremherskende i industriproduktionen på daværende tidspunkt. Målet var at effektivisere arbejdsprocesserne ved hjælp af rationalisering af de tekniske processer. Princippet var, at disse blev opsplittet i delprocesser, som blev nøje beskrevet, der blev taget tid på den enkelte proces' varighed, de blev lagt sammen, og til sidst blev resultatet koblet sammen med mål for, hvad hver mand og hver maskine skulle producere pr. dag. Det fælles mål for arbejdsgiver og arbejder var - og er - ”at gøre kagen større” for begge parter og for medarbejderne ligger motivationen i løn og bonusordninger ud fra det dengang herskende menneskesyn i forholdet ledere/ansatte, der anser mennesket for værende dovent (*lazy man*), og som motiveres gennem økonomiske incitamenter og kontrol¹¹⁹.

I forhold hertil nærmer Taylor sig ledelsesbegrebet ved at henvise til, at ledelseskunsten var blevet defineret som:

”det at vide nøjagtigt, hvad det ønskes, at medarbejderne skal, og derefter sørge for at gøre det på den bedste og billigste måde.”¹²⁰

Ét af hovedprincipperne i den proces er, at ledelse grænses ud. Hidtil havde ansvaret for tilrettelæggelse og udførelse af arbejdet ligget på arbejderne alene. Nu lægges ansvaret for at tilrettelægge og fordele arbejdet på ledelsen, mens medarbejdernes ansvar udelukkende er at tage sig af det gennemførende, arbejdsprocessen. Hans ledelsesopfattelse bygger på det rationelle handlingsparadigme, hvor organisationen betragtes som en maskine. Ledelse forstås som rationel-økonomisk driftsledelse, hvor elementerne er styring, specialisering, økonomisk motivation, med ledelsen som ansvarlig ikke blot for tilrettelæggelsen af arbejdet, men også for medarbejdernes kompetenceudvikling gennem virksomhedens mesterlæresystem, *training-on-job*-systemet. Ledelse udøves ved hjælp af værktøjer, altså ved hjælp af teknik, baseres på en videnskab og betragtes derfor som noget, der kan studeres og læres.

Hans koncept har vist evne til at kunne tilpasse sig, både i tid og rum og under skiftende samfundsmæssige forhold og er under stadig udvikling. Eksempelvis har japanerne bygget videre på Scientific Management og har skabt grundlaget for udviklingen af Total Quality Management konceptet,¹²¹ og disse samme principper slår igennem i dele af New Public Management – konglomeratet, samt i overenskomsten af 1999 mellem Amdrårdsforeningen og Gymnasieskolernes Lærerforening (OK-99), hvor løn og arbejdstid knyttes tæt til specifikke arbejdsopgaver, ligesom Kvalitetsbekendtgørelsen fra 2005 i forbindelse med gymnasieloven i sin tankegang bygger på disse principper. Senest handler kvalitetsreformen fra 2006 om at sikre kvalitet i alle processerne i de offentlige ydelser.

¹¹⁸ Frederick Winslow Taylor (1856-1915) amerikansk ingeniør. Han arbejdede som konsulent for en række firmaer med henblik på at forbedre deres arbejdsprocesser og er ophavsmanden til *scientific management*.

¹¹⁹ jf McGregor (1960) der her modificerede dette menneskesyn i sit studie af motivationsfaktorer

¹²⁰ Taylor (1964): 21

¹²¹ Boje & Windsor (1996)

Bureaukratiet som organisationsrationale

Earle og Kruse skriver i bogen *Organizational Literacy for Educators*, at :

”... people who study school organizations often refer to them as bureaucracies”¹²².

Der ligger heri en tænkning om, at skolen som organisation er bærer af bureaukratiets begrænsninger og muligheder - en bureaukratisk kontekst som ramme om ledelse. For at se på hvad der kendetegner bureaukratiet, vil jeg trække nogle linier tilbage til den klassisk-strukturelle organisationsforståelse og herigennem tegne et billede af bureaukratiteorien i sin oprindelse.

Den tyske sociolog Max Weber¹²³ udgav i 1922 i sine *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Han udfoldede her det, som han kaldte den *idealtypiske* metode. Overordnet indebærer hans metode, at forskeren forsøger at postulere de helt fundamentale egenskaber ved et fænomen i rendyrket modelform. Idealtypen svarer ikke til ganske bestemte fænomener i den virkelige verden, men skal tjene til at analysere og sammenfatte bestemte dele af verden. I det omtalte værk, giver han en beskrivelse af og betragtninger over den bureaukratiske organisation, og afsnittet baseres på hans arbejde med at karakterisere bureaukratiet.¹²⁴ I forhold til skoler som organisation, er det antageligt den bureaukratiske organisering, som har haft størst gennemslagskraft.

Weber definerede en række organisatoriske principper, som han mente kunne anvendes universelt. Han beskrev de administrative processer, fx inden for styring af de statslige institutioner. Han adskiller sig fra Taylor ved at have en mere bred tilgang til organisationer, idet han inddrager et historisk og et samfundsmæssigt perspektiv, og han mener, at forståelsen for organisationer og deres struktur skal findes i den historiske kontekst, idet det er via de bureaukratiske principper, at der skabes en nivellering af de sociale klasser. Der skabes organisationsmæssig legitimitet i samfundet gennem det upersonlige aspekt, det retssikkerhedsmæssige og den offentlige organisations etos, at man agerer passende, i betydningen offentligt acceptabelt.

Weber fandt ansatser til bureaukrati langt tilbage i historien, og disse tendenser blev stærkere i løbet af kapitalismens udvikling. Kapitalisme og bureaukrati har rationalitet som bærende værdi, dvs. med vægt på effektivitet: systematisk analyse og tilrettelæggelse af arbejdet, belønning efter indsats. I sin reneste form er den bureaukratiske organisation opbygget efter det departementale princip¹²⁵ og består af en professionel administrativ stab af lydige og loyale embedsmænd. Embedsmanden handler som om den overordnede interesse var hans egen¹²⁶, og han skal blive i sin bureaukratisk tildelte rolle, i sin position og inden for sit

¹²² Earle & Kruse (1999):18

¹²³ Max Weber (1864-1920) tysk sociolog, jurist og økonom. Er i sit forfatterskab særlig optaget af at analysere særlige træk ved den moderne vestlige kapitalisme, som han forbandt med udbredelse af en særlig form for rationalitet, formålsrationaliteten, som han så forankret i samfundsinstitutionernes tænke- og handlemåde (virksomheder, bureaukratier, retsvæsen samt i videnskab og teknologi..

¹²⁴ Weber (2003): 63 ff.

¹²⁵ Opdeling i selvstændige administrative enheder, hvor homogene eller relaterede aktiviteter er samlet i én enhed for at skabe overskuelighed i den administrative struktur (ud fra Henri Fayols principper)

¹²⁶ Weber (2003)

opgaveområde, hvor hans adfærd styres af klare regler¹²⁷, hvilket giver ham frihed til at tage beslutninger inden for eget område, jf. rektors position som embedsmand i det offentlige system. Derved skulle det organisatoriske hierarki komme til at fungere gnidningsfrit og effektivt.

Ud over dette hierarkiske lydighedsaspekt, opfatter Weber den målrationelle handlen som den ideale handlemåde, idet embedsmanden, ud fra et regelsæt sammen med sin faglige ekspertise, tager hensyn til både mål, midler og bivirkninger og kalkulerer samspillet mellem disse i forhold til opgaveudførelsen og behandlingen af problemer¹²⁸. Derved udskilles eventuelle personlige og standsmæssige forhold, dvs. personlige besiddelser og historiske rettigheder til embedet, og følelser og irrationelle reaktioner elimineres.

Menneskesynet, der ligger bag, er at mennesket reagerer rationelt, er økonomisk orienteret (*economic man*) og er tryghedssøgende. Derfor godtages definerede opgaver og direktiver ovenfra, og da mennesket ikke kan lide arbejde, skal lydigheden sikres dels gennem kontrol¹²⁹ og dels gennem medarbejderens loyalitet.

De træk, der kendetegner det rene bureaukratiske system, kan sammenfattes således:

Et klart defineret tjenestehierarki. Organisationen er en pyramide, hvor den, som sidder over, altid har legal autoritet over den, som sidder under, dvs. myndigheden udøves i henhold til regler og love, og ordrer kommunikerer systematisk ovenfra og ned over organisationen. Den hierarkiske udformning sikrer, at ansvar og pligt altid kan spores. Faste kompetenceområder, således at opgaverne bliver fordelt efter den enkeltes kompetence og myndighedstillægelse. Et regelsæt, der beskriver, hvordan arbejdet skal udføres, og som sikrer medlemmernes rettigheder og pligter. Tjenestemanden er underkastet systematisk disciplin og kontrol under udførelsen af sin tjeneste. Ansættelser sker ud fra tekniske kvalifikationer. Enten afprøves disse gennem en eksamen, eller de garanteres gennem et eksamensbevis eller en bestemt form for uddannelsesforløb. Karriere eller forfremmelser sker med basis i anciennitet og/eller præstationer og beror på overordnede vurderinger¹³⁰. Lønnen er tæt knyttet til placeringen i hierarkiet og, i den danske gymnasieskole, til anciennitet helt frem til overenskomsten i 1999.

Han giver altså bureaukratiet en tydelig karakter af et upersonligt apparat, hvis eksistens motiveres af dets tekniske kompetence, dets handlingers forudsigelighed, dets præcision, stabilitet, etc. Det gør det muligt for ledelsen at handle på baggrund af kalkyler ud fra en opfattelse af, at forholdene, der skal ledes under, er stabile. Tjenestemandens loyalitet er knyttet til embedet og til de funktionelle formål og ikke knyttet en bestemt person.

Denne tankegang er karakteristisk for offentlig forvaltning, således at politikere kunne lade deres eksperter og embedsmænd opstille samfundsmodeller og beskrivelser, som kunne omsættes i usikkerhedsabsorberende politikker og implementeres gennem et stabiliserende hierarkiseret regelsystem til det yderste

¹²⁷ ”routines, procedures, conventions, roles, strategies, organizational forms, and technologies”

March & Olsen (1989): 22

¹²⁸ Weber (2003) bd. 2

¹²⁹ Ibid.

¹³⁰ Ibid.

led i et forvaltningsområde. Weber ser bureaukratiet som det legale herredømmes mest udviklede forvaltningsstruktur, og hans interesse for bureaukratiet er forbundet med dets sammenhæng med udviklingen af den moderne stat¹³¹.

Nye organisationsformer

Taylorismen og bureaukratiformen var møntet på organisationer uden nævneværdig interaktion med omverdenen – som i øvrigt forudsattes stabil. Når omverdenen imidlertid trækkes ind som variabel, og når arbejdsopgaverne bliver mere komplekse, kommer det klassiske bureaukрати til kort, idet det – som beskrevet – er bedst egnet til udførelse af rutinearbejde med en meget høj standardiseringsgrad. Store organisationer, som udelukkende var bemandede med professionelle i Webers forstand, er et forholdsvis sent fænomen.

Nye organiseringsformer udvikles. Henry Mintzberg¹³² er blandt *contingency theorists* (situationsteoretikerne), hvis interesse består i at bestemme sammenhængen mellem organisationsform og omverdensegenart. Han har udviklet en teori om, hvordan forskellige organisationsformer udvikles, så der bedst skabes sammenhæng mellem arbejdsudførelse, kontrolsystemer, planlægning, dvs., hvordan medlemmerne bedst koordinerer deres indsats i arbejdet (hvor han henter rationalet i mennesket som *social man*), så disses ressourcer udnyttes optimalt og funktionelt i forhold til organisationens omverden (hvor rationalet hentes i synet på mennesket som *creative man*), samt hvordan de fungerer, og hvilke karakteristiske problemer der opstår i tilknytning til dem.

Mintzberg går ud fra en normativ grundmodel for, hvordan organisationer er sammensat af arbejds- og styringsenheder, som afhænger af arbejdets karakter: *Apex* er topledelsen, *middle line* er mellemlinjen. Teknostrukturen¹³³ er analytikere og planlæggere. Men det omfatter også andre i organisationen med specielle faglige kvalifikationer (fx i personaleudvikling). *Support staff* er de forskellige servicefunktioner, som kan oversættes ved støttestab (fx kontorpersonale, pedeller) og endelig er der *operating core*, kernepersonalet (i en skole: lærerne), som rummer de arbejdsaktiviteter, som udgør organisationens eksistensberettigelse, dvs. dens fundamentale kompetencer, som i en skole er i forhold til undervisning. Bakka og Fivelsdal foreslår at kalde den arbejdskerne eller produktionskerne¹³⁴. Disse enheder kan fylde mere eller mindre i en organisation, og det typiske for organisationer med høj kompleksitet i arbejdsopgaverne, som i uddannelser, er, at kontrollen med medarbejderne i meget stort omfang er lagt ud til medarbejderne selv, hvorfor der kun er en lille *apex*, lille *support staff* (adm./kontorpersonale, pedel og rengøring, som organiseres efter faste regler for, hvem der gør hvad) og en stor *operating core*.

Ud over at arbejdets karakter er en variabel, samler han sin diskussion om den optimale organisationsform, som han relaterer til omverdensvariabler og opstiller fire dimensioner:

¹³¹ Weber (1997):127

¹³² Mintzberg (1979)

¹³³ Et begreb hentet fra Galbraith: "... it embraces all who bring specialized knowledge, talent or experience to group decisionmaking."

¹³⁴ Bakka & Fivelsdal (2001):77

1. *Stabil-dynamisk*, hvor det drejer sig om i hvilken grad, organisationens omverden er præget af usikkerhed. En stabil omverden kan godt udvise variationer, eksempelvis ændrede elevtyper, større eller mindre antal ansøgere, men pointen er, at en dynamisk omverden betyder, at en organisations arbejde bliver præget af usikkerhed og uforudsigelighed. Med de mange forandringer affødt af moderniseringen af den offentlige sektor er graden af usikkerhed for gymnasiet steget i takt med udviklingen fra en relativ stabil omverden til en dynamisk omverden.

2. *Enkel-kompleks*, hvor det drejer sig om de krav, der stilles til organisationens ekspertise. En produktion af papkasser er en enkel omverden, mens uddannelsesinstitutioner er en kompleks omverden, idet ydelsen foregår som en kommunikation der er præget af kontingens (en lærer kan ikke være sikker på, om eleven har opfattet og lært det, som læreren har intenderet, eller om den teknologi - didaktik/pædagogik han anvender - resulterer i læring). Men selvom en undervisningstime ikke kan forprogrammeres i detaljen, rummer den alligevel en vis form for rutiner, som er opbygget gennem lærerens erfaring¹³⁵, så det trækker i begge retninger. Komplexiteten forsøges reduceret ved hjælp af (faglig) standardisering.

3. *Homogen-beterogen* i forhold til markedet. Det kan anvendes både på kunder, produkter og geografiske områder, og i forhold til gymnasiet kan det relateres til, at det samme produkt skal leveres til forskellige elevtyper, ligesom den geografiske omverden kan forvente forskelligt af ydelsen. De forskellige gymnasier er forskellige i forhold til hinanden. De professionelle har via deres uddannelse en ensartet tilgang til deres fags udøvelse, men hver skole og hvert fag har sin måde at udøve professionaliteten på, ligesom relationerne i organisationerne er forskellige.

4. *Venlig-fjendtlig*, dvs. i hvilken grad, der forekommer konkurrence. Venlige omgivelser vil sige, at man som skole kan vælge og vrage med henblik på at få de bedste elever eller at have masser af ressourcer til rådighed. Fjendtlige omgivelser, vil for en skole fx være mangel på elever, eller svage elevgrupper, og mangel på ressourcer. Dette vil kræve en organisationsform, der gør det muligt at reagere fleksibelt og dynamisk på udfordringer¹³⁶.

De to første variabler kombinerer Mintzberg med de organisationsformer som empirisk har vist sig mest egnede i de forskellige kontekster ¹³⁷, jf. *figur 6*.

Tager man udgangspunkt i omverdensvariablene, er der tendenser, som trækker i bestemte retninger i forhold til, hvordan man bedst organiserer sig. Hvis omverdenen er dynamisk, er Mintzbergs anbefaling, at man organiserer sig decentralt, med mellemledere som har indsigt i professionen, og samtidig tillader, at medlemmerne i organisationen interagerer fleksibelt, således at den kan modsvare omverdensændringer¹³⁸. Det stiller krav om koordinering gennem gensidig tilpasning og standardisering af professionaliteten.

¹³⁵ Raac (2005)

¹³⁶ Mintzberg (1979):136-37

¹³⁷ Ibid.:286

¹³⁸ Ibid.:145

	Stabil omverden	Dynamisk omverden
Kompleks Opgave	<i>Decentraliseret Bureaukratisk</i> DET PROFESSIONELLE BUREAUKRATI koordinering ved standardisering af fagekspertise exx: hospitaler, skoler	<i>Decentraliseret Organisk</i> ADHOKRATI koordinering ved gensidig tilpasning exx: Innovative virksomheder, forskningsprojekter
Enkel Opgave	<i>Centraliseret Bureaukratisk</i> MASKINBUREAUKRATI koordinering ved standardisering af arbejdsprocesser exx: Masseproducerende industri, bank, post, off. enheder med rutineopgaver	<i>Centraliseret Organisk</i> ENKEL STRUKTUR koordinering ved direkte tilsyn (direkte styring) exx: Småindustri, nystartede virksomheder, organisationer i krise

Figur 6: Organisationsformer. Kilde: Bakka og Fivelsdal (2001):79

Det professionelle bureaukrati

Det professionelle bureaukrati er en ofte anvendt betegnelse for gymnasiets organisering og knytter an til Mintzbergs kategorisering, som her er bestemt af opgavens kompleksitet.

Opgavens kompleksitet er for Mintzberg afgørende, idet den bestemmer arbejdsdeling og koordination. Jo mere komplicerede arbejdsprocesser, dvs. arbejdsprocesser, der ikke kan splittes op i enkle opgaver, jo højere skal arbejdskraftens kvalifikationsniveau være. Samtidig bliver organisationsformen mere enkel, fordi koordineringen ikke behøver at være særlig stærk, og hierarkiet skal ikke lagdeles så detaljeret. I en traditionel fremstilling-virksomhed vil arbejdsledelsen kunne styre de enkelte processer gennem standardiserede opdelte processer, mens den komplekse ydelse vil kræve kvalificerede skøn. Koordineringen vil derfor ikke foregå internt, men gennem standardisering af fagekspertise (jf. eksaminer, autorisation).

Den offentlige sektor er i meget høj grad bemandet med professionelle, der netop er kendetegnet ved en bestemt faglig selvforståelse og abstrakt viden, som er erhvervet gennem uddannelse og praksiserfaring. Der er en stor autonomi i forbindelse med arbejdets udførelse, hvorfor der sjældent gives detaljerede handlingsanvisninger.¹³⁹

Da de professionelle er så dominerende i gymnasiet - og i de fleste offentlige organisationer i øvrigt - vil jeg i det følgende udfolde professionsbegrebet.

¹³⁹ Sehested (1997):95

Professionsbegrebet

Efterspørgslen efter kvalificeret arbejdskraft har været stigende i dette århundrede på grund af produktionens forskydning i retning af tjenesteydelser og videnhåndtering, hvilket samtidig har skabt et samfundsbehov for øget professionalisering af arbejdskraften. De faggrupper, som er beskæftiget med komplekse opgaver, udvikler i kraft af deres stigende uddannelsesniveau en faglig bevidsthed, som glider over i et krav om fagligt monopol, hvorved en profession opstår. En faggruppes professionalisering har således to sider: opfyldelse af et samfundsbehov for kvalitet i opgaveudførelsen og en faglig strategi for at opnå monopol, højere status og løn.¹⁴⁰

En klassisk professionel kan således defineres som en person, der i kraft af sin længerevarende universitetsuddannelse har internaliseret sit fags normer i en sådan grad, at bureaukratisk kontrol af hans arbejde ikke er nødvendigt. Det er ikke, fordi dette ikke er ønskeligt, men fordi det ikke kan lade sig gøre, da professionelle især er beskæftiget med produktion af tjenesteydelser i en direkte kontakt med klienterne.

Det professionelle ideal er derfor, at den professionelle har *frihed* til at foretage et selvstændigt *professionelt skøn* af klientens ”problem” med det formål at yde klienten optimal *service*. Disse tre elementer, professionel frihed, skøn og service, er kernen i den professionelle *ideologi*. *Servicebegrebet* er samtidig kernen i den professionsetik, og det, som legitimerer den del af standens selvforståelse, som handler om deres samfundsmæssige betydning:

”A profession has as its prime object the service it can render to humanity; reward or financial gain should be a subordinate consideration.”¹⁴¹

Professionsetikken har imidlertid en anden side, som ikke så sjældent er i konflikt med ovenstående, nemlig de kollegiale regler som har til formål at varetage standens interesser udadtil.¹⁴² Det sker gennem flere faser, der går fra udvikling af fuldtidsbeskæftigelse omkring et samfundsbehov, som kan udmøntes i specielle opgaver, og i konsekvens heraf oprettelse af en uddannelse på området, som med tiden søges ophøjet til universitetsniveau. Derefter dannelse af en *faglig forening* med henblik på at udøve politisk pres for at opnå *stillingsmonopol* på området for foreningens medlemmer, samtidig med at man holder grupper, som anses for fagligt inkompetente, ude af foreningen og endelig opstilling af *etiske normer* internt til regulering af forhold mellem kolleger og eksternt til regulering af forholdet til klienter. Disse normer søges optaget i den almindelige *lovgivning*. Disse fire elementer er kernen i den professionelle *faglige struktur*. Afhængig af styrken i denne struktur kan en given profession være mere eller mindre professionaliseret.

Når en profession er slået igennem, udvikler der sig samtidigt en særlig bevidsthedsform blandt professionens medlemmer, professionens ideologi, hvis elementer kan specificeres på følgende måde:¹⁴³ 1) Den faglige forening

¹⁴⁰ Fibæk Laursen (2004): 22

¹⁴¹ Principles of Medical Ethics of the American Medical Association, June 4, 1912, Citeret efter Duman, D. (1979) ”Professional Ideology interview Nineteenth Century England”:127, Sociological Review 27, 1979.

¹⁴² Hjort (2004): 213

¹⁴³ Hall (1968)

(professionen) er den professionelles primære referenceramme (ikke den organisation hvori han er ansat), 2) en tro på at professionens ydelser er et nødvendigt samfundsgode, 3) en tro på selvregulering (en professionels arbejde kan kun vurderes af andre professionelle), 4) arbejdet indeholder et element af kald (altruisme), og 5) autonomi (den professionelle tager selv alle faglige beslutninger uden pres fra klienter eller fra den organisation, hvori han eller hun er ansat).¹⁴⁴

Potentielle problemer i det professionelle bureaukrati

Det professionelle bureaukrati har en række potentielle problemer, og Mintzberg¹⁴⁵ peger på følgende områder:

Koordineringsproblemer som er en konsekvens af den løse struktur i forhold til andre faggrupper, mellem de professionelle indbyrdes og mellem ledelse og medarbejdere. *Følgeproblemer med delegering* idet den professionelle struktur har vanskeligt ved at tage fat om problemerne med inkompetente professionelle eller professionelle, som ikke efteruddanner sig. Dernæst kan der være tale om tilsidesættelse af klienters behov, *målforskydning*, og endelig problemet omkring prioritering af professionsloyalitet over for organisationsloyalitet. *Innovationsproblemer*, da det professionelle bureaukrati har svært ved at forny sig.

Afgørende for fagbureaukratiets *effektivitet* i Mintzbergs model er omverdensstabilitet, idet den enkeltes ydelse kan perfektioneres gennem gentagelser, indhøstede erfaringer og korrektioner. Han benævner denne selvstyrende proces, med høj kompleksitet og perfektioneret standardisering i arbejdet, for *pigeonholing*¹⁴⁶, de såkaldte dueslagsprocesser, der betyder at lærerne lukker af og koncentrerer sig om at udvikle og perfektionere egen undervisning i eget fag og egne klasser eller de opgaver, som de evt. udfører i forhold til skolen.

Ved forandringspres fra omverdenen vil dette blive mødt med disse ”dueslagsprocesser”, som det ofte ses i gymnasiet¹⁴⁷, der gør det vanskeligt at håndtere konfliktende rationaler, eller kodesammenstød og skiftende dagsordener. Det professionelle bureaukrati har svært ved at udvikle den responsivitet, som er nødvendig i kompleksiteten. På grund af den konserverende kraft, der ligger i de professionelles store autonomi, reagerer de ofte på kompleksitetsforøgelse ved at knopskyde med nye dueslag, dvs udbygning med nye specialiseringer til at imødegå nye opgaver, fx nedsættelse af nye udvalg eller indførelse af nye fag, der indkapsler problemer, således at de grundlæggende strukturer eller antagelser ikke afficeres.

¹⁴⁴ Her er jeg ikke enig med Hjort (2004):91, der ikke karakteriserer gymnasielærere som professionelle, ”kun” som fagprofessionelle, fordi de ikke har et tilstrækkeligt videngrundlag til professionsbetegnelsen. Ud fra de øvrige kriterier mener jeg, at de kan betegnes som professionelle, og at betegnelse fagprofessionel er en betegnelse som relaterer sig til en andet plan, deres forskellige fagområder.

¹⁴⁵ Mintzberg (1979)

¹⁴⁶ Mintzberg (1993):209

¹⁴⁷ Raab (2005):84

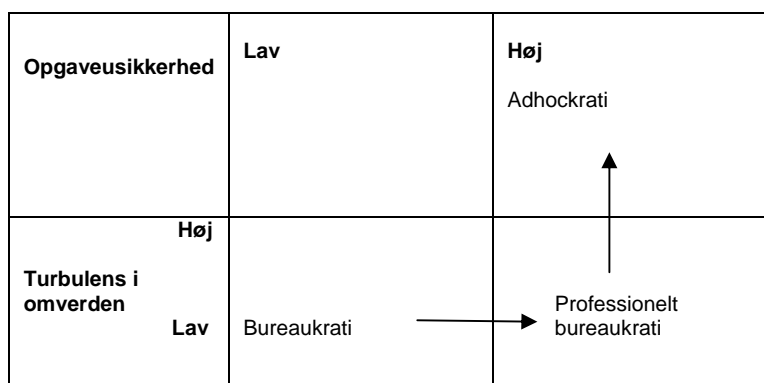
Mintzberg peger på, at disse problemer også giver anledning til dysfunktionelle reaktioner fra omverdenen. Klienter, ikke-professionelle og især politikere ser disse problemer som resultat af manglende kontrol med de professionelle, hvilket leder dem til den konklusion at ønske andre former for kontrol gennem direkte overvågning (gennem mellemledere), standardisering af arbejdsprocesser (formalisering, regler) og standardisering af out-put. Mintzberg mener, at dette fører til mindre ansvarsfølelse hos de professionelle, ligesom det ødelægger kontakten mellem den professionelle og klienten.

Konklusionen på dette må være, at *autonomi* og *decentralisering* er de vigtigste kendetegn ved den fagprofessionelle organisation. Det mest påtrængende problem er i forbindelse med tilpasning til en *kompleks* omverden er at få strukturen gjort mere fleksibel og innovativ, dvs., at den indgår i et øget samspil med sin omverden og er mere åben og modtagelig over for andre systemer, hvilket - ud fra Mintzbergs skema - kan gøres ved at trække organisationen i retning af den *ad-hokratiske* struktur.

Ad-hokratiet

Ad-hokratiet, projektorganiseringsformen, har sin rod i forskningsorganisationen, hvor innovation står i centrum. Et projekt er – som regel – en konkret ad-hoc-opgave, som søges løst af en gruppe medarbejdere. Selektionen af disse sker primært i forhold til den tilstedeværende ekspertise, og gruppen kan evt. suppleres med eksterne eksperter. Det betyder, at en organisation, der er struktureret efter disse principper, vil have en stadig skiftende række af projekter, som de enkelte medarbejdere skiftes til at være en del af. En arbejdsopgave kan således løses på en ikke-rutinepræget måde, samtidig med at den gennem de særlige eksperter får en mere dybtgående behandling.

Når det professionelle bureaukrati kan siges at være den logiske videreudvikling af bureaukratiet, der foregår, når opgaverne bliver komplekse mens omverdenen stadig er stabil, kan ad-hokratiet siges at være en logisk videreudvikling af det professionelle bureaukrati i kompleks eller turbulent omverden. Dette kan illustreres med følgende skema, *figur 7* :



Figur 7: Udvikling fra bureaukrati over professionelt bureaukrati til ad-hokrati. Marianne Abrahamsen (2008)

Når omgivelserne er komplekse og dynamiske og innovation er krav, er ad-hokratiet den ideelle organisationsform, siger Mintzberg, og han formulerer de vigtigste kendetegn¹⁴⁸ ved det ideelle ad-hokrati: *koordinationslinier*, dvs. højt koordineringsniveau, fordi organisationsformens største problem er gensidig tilpasning, *organisk struktur* med lav adfærdsformalisering, *selektiv decentralisering*, *horisontal jobspecialisering*, *uddannelse og kompetenceudvikling*, *funktions- og projektbasering*.

Der er imidlertid en række ulemper forbundet med denne organisationsform. Det primære problem er effektiviteten på grund af de store omkostninger, der er forbundet med at koordinere de mange projekter. En del medarbejdere vil sandsynligvis føle sig usikre under en sådan organisationsform, fordi den medfører en række særlige forhold såsom *uklare ledelsesforhold*, *højt usikkerhedsniveau*, "alting flyder", *højt konfliktniveau* og *politisering* af organisationen. Der er en stigende uforudsigelighed i forhold til konsekvenserne af de dispositioner, der træffes i organisationen og dens omverden, og det kræver en ledelse, der kan håndtere disse vilkår. En uddelegering af beslutningskompetencer er nødvendig, for at ledelsen også kan rykke ud "på kanten" af organisationen og koncentrere sig om koordineringsopgaver både internt i organisationen og eksternt i forhold til omverdenen.

Selvom organisationens mål er fastlagte, vil det alligevel være nødvendigt at lade strategien udvikle sig med centrum i projekterne, hvilket betyder, at alle medarbejdere skal deltage i strategiudviklingen. Samtidig vil der være en stadig indbyrdes konflikt om tildeling af ressourcer, og toplederens problem - eller funktion - bliver her at få konflikter op til overfladen, turde tage konflikter og få dem kanaliseret i en kreativ retning.

Mintzberg mener, at man udmærket kan forestille sig en organisation, hvor kun en del af den er projektorganiseret, nemlig den del, der står for innovation, mens rutineopgaver udføres i den traditionelle organisationsform, og han siger i øvrigt, at projektorganiseringen passer fint ind i den professionelles behov for selvregulering:

"It is only the structure now available to those who believe organizations must become at the same time more democratic yet less bureaucratic".¹⁴⁹

At få indbygget fornyelsesstrukturer må derfor logisk set - ud fra Mintzbergs skema - gå i retning af et miks mellem et professionelt bureaukrati, hvor *effektiviteten* anses for at være høj, og adhokrati eller projektorganisering, hvor *fleksibiliteten* anses for at være høj.

Binding af beslutningskonsekvenser i det strukturfunktionalistiske perspektiv

En forudsætning for at beslutninger genererer handlinger, er at de er effektive, dvs., at der følger en ændring af praksis efter dem. Hvordan sikres beslutningers

¹⁴⁸ Mintzberg (1979):432ff

¹⁴⁹ Ibid.:460

efterliv – at de i organisationen opfattes som *bindende* for ændring af praksis? I de strukturfunktionalistiske perspektiver, hvor der er en hierarkisk opdeling i ledelseslag og medarbejdere, ligger ansvaret for dette i ledelseslaget, og der er forskellige typer af autoritet, som kan komme til udfoldelse

Webers forståelser af magt eller autoritet, og dermed den bureaukratiske kultur, afspejler hans fokus på den målrationelle handlen, og han kategoriserer tre former for autoritet:¹⁵⁰

- Traditionspræget autoritet, den gamle patriarkalske herskermagt, som bygger på historisk skabt legitimitet, som findes fx i en feudal struktur. Autoriteten er arvelig og bygger på underordnede, som befinder sig i et afhængighedsforhold til herskeren.
- Legal, regelbaseret autoritet, som er den bureaukratiske form for autoritet. Den er baseret på normative regler om karriereforløb, hierarki, etc.
- Karismatisk autoritet, som er den personlige autoritet, der ifølge Weber bygger på en slags forførelse i kraft af en affektbestemt hengivelse til "herskerens person og hans nådegaver" (karisma). De rene typer er profeten, de store demagoger, "føreren"; og typen, der adlyder, er disciplen.¹⁵¹

Han foretrækker den legale autoritet, den bureaukratiske. Han mener, at den karismatiske autoritet er uholdbar, fordi dens afgørelser er situationsbestemte og træffes fra tilfælde til tilfælde. Hovedvægten ligger her på den formelle og det rollebaserede. Personlighed og engagement bør placeres uden for organisationen.

I denne opfattelse skelnes altså med at *have* autoritet (være autoriseret) og at *være* en autoritet¹⁵² Den, der har en autoritet, har den i kraft af den rolle, som vedkommende har påtaget sig inden for den autoriserede organisation, dvs., at autoriteten er bundet til rollen. Det er en autoritet, som bygger på et formelt system af arbejds-, magt- og ansvarsfordeling, som er relateret til organisationen og dens hovedopgave. Fx er en rektor en autoriseret leder af en gymnasieorganisation. Rationalet er dels praktisk - der skal nogen til at forbinde de forskellige arbejdsopgaver, og dels politisk, idet det drejer sig om at have forretningsgange eller programmer, der kan håndtere mange forskellige interesser i forhold til de forskellige systemer. En autoritet har som regel en opgave, der er afgrænset i tid, sted og personer, og i forbindelse med den opgave nogle sanktionsmidler til at sætte magt bag sine beslutninger. Autoriteten står til ansvar over for det autoritetssystem, der har autoriseret vedkommende, og bedømmes på, om opgaven er løst, og om de tilladte midler er brugt. I disse rollebaserede autoritetssystemer, går autoritetsudøvelsen på handlinger - det drejer sig om beslutninger, der skal følges - ikke om meninger, der skal tros. Forholdet mellem leder og lærere er en sådan autoritetsrelation, og der kan adlydes på forskellige måder: den kan være ureflekteret, man kan foretrække uddelegering til mindre udvalg, man kan løbende evaluere, eller man kan tage sine forholdsregler via fx faglig organisering, osv.

Den, der er en autoritet, er det i kraft af sin person, evner, kompetencer, kvalifikationer samt af sine personlighedsmæssige egenskaber. Den bygger på anerkendelse – dels af et fællesskab, en fælles interesse eller en overbevisning og

¹⁵⁰ Weber (1997):89ff

¹⁵¹ Ibid.

¹⁵² Heinskou & Visholm (2004): 84ff

dels af en forskel, nemlig den at autoriteten udmærker sig ved at være bedre, mere erfaren eller dygtigere på det felt, hvori fællesskabet består.

En sådan relation kan eksempelvis være relationen mellem en ildsjæl og kollegerne inden for et bestemt område. Den, der adlyder en sådan autoritet, undersøger lejlighedsvist, om autoriteten er værdig til sin rolle, ellers kan den trækkes fra vedkommende fra et øjeblik til en andet. Den, der *er* en autoritet, refererer ikke til nogen højere instans.

Autorisationen kan også komme fra neden, den uformelle udspringe af et sagsforhold, som eksempelvis i en ad-hokratisk projekt-organisationsform, hvor autoriteten følger opgaven. Den er fleksibel og ændrer sig fra opgave til opgave.

Til begge typer af autoritet knytter der sig et performativt aspekt. Det er ikke ligegyldigt, hvordan en autoritet fører sig frem og iscenesætter sig selv, hvis han eller hun skal kunne øve indflydelse på folk, så de beslutter sig for at følge en given beslutning. For den rollebaserede autoritet gælder det til del, at den person, der har påtaget sig rollen skal være i stand til at fylde den ud, og dels, at det i høj grad afhænger af de informations- og kommunikationssystemer, der forbinder autoriteten og de adlydende eller de magtramte samt den kontekst, som de agerer i.

Det samme gælder for den personbaserede, bortset fra at personen selv - da der ikke er et autoriserende formelt system bag vedkommende - har stor indflydelse på, hvordan rollen udformes på artefaktniveauet (fx kontor, udseende, figur, påklædning¹⁵³). Denne autoritet spiller i de fleste tilfælde også en stor rolle i den rollebaserede autoritet, idet det går lettere med at udfylde sin rolle, hvis man også har anerkendelse som personlig autoritet. Set fra den adlydendes side kan man enten vælge at tilslutte sig, knytte an til beslutninger, fra personen eller fra den rolle, som vedkommende udfylder i organisationen - eller begge dele.

Oversigt over faktorer i et autoritetsforhold – tilskrivninger til personen:

-Autoritet ovenfra – den formelle: Autoriteten skal være autoriseret fra det overliggende system givet gennem lovgivningen (rektor + ledende inspektør eller fra rektor til de/det næste lag). Der skal være realistiske proportioner mellem opgaver og ressourcer, ansvar, sanktionsmidler og titel fx en modulkoordinator, område-ansvarlig.

-Autoritet nedefra – den uformelle: tildeles af (arbejds)kollektivet/kollegerne, dvs. opbakning og anerkendelse fra de personer, der skal udføre beslutningerne i forhold til opgaven.

-Autoritet indefra – den personlige: Personlighedsfaktorer, dvs. tilskrivninger til det psykiske system. At man er engageret, tager ansvar, ikke er bange for at sige sin mening eller udfolde sig aggressivt, når det er nødvendigt, og omvendt at høre på hvad andre siger, give anerkendelse og positiv feed-back. Hertil hører også kontrol over *image* eller fremtoning – det performative element.

-Autoritet udefra - resultater: Man skal kunne se, at der sker noget, at noget ændrer sig, fx at lærerne rent faktisk ændrer adfærd, at det kan dokumenteres, at eleverne har erhvervet andre kompetencer, som det kræves gennem forskellige officielle indberetningssystemer, som en form for moderne sanktionsformer.

¹⁵³ Sørhaug (1999)

-Relevante kvalifikationer: Ledelseskvalifikationer evt. sammen med faglige kvalifikationer.

Autoritetsrelationerne har som anført først i dette afsnit ændret sig, og det er sket ved en forskydning fra rolle- mod den personbaserede autoritet¹⁵⁴. Det hænger sammen med de samfundsmæssige udviklingsprocesser: bl.a. det øgede fokus på udnyttelse af medarbejderen som ressource, den generelle autoritets-afmystifikation, informationssamfundets lettere adgang til viden, hvor det nye er, at autoriteten i mindre udstrækning kommer fra rollen og i større udstrækning må vindes gennem personen, hvilket Moos også fremhæver¹⁵⁵.

Diskussion af det strukturfunktionelle perspektiv

I dette perspektiv var det - hos alle de nævnte teoretikere - en væsentlig pointe, at lederskabet var upersonligt, uddifferentieret som en funktion, og ledelsen blev defineret éndimensionelt som det at lede et system gennem kalkyler eller gennem et regelsæt. Den høje specialiseringsgrad gjorde, at disfunktionelle enkeltdele i organisationen ville kunne skiftes ud eller repareres, dvs. den tankegang, som ligger i den helt aktuelle betegnelse, *ledelsesværktøjer*. Den samme tankegang ligger i Mintzberg kontingensteori. Selvom den større sociale og kulturelle kontekst til en vis grad inddrages som faktorer, der kunne have indflydelse på de interne forhold, som hos Mintzberg, gør den normative tilgang, at en række adfærdsaspekter i organisationen bliver overset. Svagheden ligger i, at da mennesker ikke reagerer som maskiner og ofte optræder dysfunktionelt, kommer organisationer, på trods af klare strukturer, anvisninger og regler, alligevel af kontrol eller var kontra-produktive.

Koordineringsproblemer er desuden vanskelige at løse ikke mindst på grund af væksten i informationsmængden i det moderne samfund. Hvis kommunikationen foregår vertikalt, er ledelsen næppe i stand til at håndtere den tilfredsstillende i forhold til de beslutninger, der skal tages, og foregår den mere horisontalt som i en ad-hokratisk struktur er den meget tidsrøvende og ofte uklar, som fx problemer med teamstruktur i gymnasiet har vist.

En overvejende struktur- og hierarkisk orienteret organisation, eksempelvis det rene bureaukrati, giver ikke plads - eller rum - til forandringer. En organisation uden plads til forandringer vil naturligt nok heller ikke fremme en forandrende leder. Lederen vil snarere stå som repræsentant for det eksisterende, stabile og traditionelle. Derimod ligger der gevinst i, at organisationens strukturer, som gør den forudsigelig, kan virke kompleksitetsreducerende.

Når jeg anser disse teoretikere for relevante, skyldes det dels deres indflydelse på det tankesæt, som offentlige organisationer – og hermed også gymnasiet som organisation – læses ind i i dag. Det er opbygget efter det departementale princip og struktureret som i Webers bureaukratimodel, oprindeligt med ledelsen som den lydige embedsmand, som stadigvæk kan spores. Taylor er trukket frem igen i takt med moderniseringen af den offentlige sektor, som har

¹⁵⁴ Heinskou & Visholm (2004): 99

¹⁵⁵ Moos (2003) : 19

krævet en stram styring. Som hjælp til gennemførelsen af omstillingen af den offentlige sektor kombineres i 90'erne den analytisk-rationelle tradition og den proces- og relationsorienterede tradition.¹⁵⁶ Mintzbergs beskrivelse af den fagprofessionelle organisation og kombinationen med ad-hockratiet er væsentlig for forståelse af ledelse og ledelsesopfattelser i gymnasiet.

¹⁵⁶ Røvik (1998):276

ET KULTURANALYTISK PERSPEKTIV PÅ GYMNASIELEDELSE

Indledning

Det foregående afsnit omhandlede forskellige teoretikers bud på, hvordan arbejdsopgaver bedst koordineres, og disse opfattelse har ”lagt sig” under de strukturelle mønstre i gymnasiet. Strukturerne er skabt over tid, og de har skabt bestemte relationer, bestemte normer og værdier, som er en del af den enkelte organisations selvdannelse. Ved ændringer i vilkårene udfordres disse, om end organisationen kan vælge at lukke sig af for disse påvirkninger:

”Som ledere, der forsøger at få organisationer til at fungere mere effektivt over for en situation med store omgivelsesmæssige påvirkninger, overraskes vi undertiden over, hvor længe enkeltpersoner og grupper i organisationen kan fortsætte med at opføre sig indlysende ineffektivt [...]. Kulturbegrebet hjælper med at forklare disse fænomener og normalisere dem. Hvis vi forstår dynamikken i en kultur, er det mindre sandsynligt, at vi bliver forvirrede, irriterede og urolige, når vi møder den ubekendte og øjensynligt irrationelle adfærd hos personer i organisationer”¹⁵⁷.

Dette citat er udtryk for, at der er andre ting på spil end de rent formelle strukturer, og at uformelle grupper og normer ofte er styrende, frem for det kalkulerede, personificeret i ledelsen. Derved bliver det langt vanskeligere at opstille normer eller forskrifter for hvad en god organisation er. Weick¹⁵⁸ taler om identiteter, det tavse og det underliggende, organisationskulturen, som kan opfattes som en del af den ramme, som - sammen med strukturen - er med til at forme en organisation.

Et tyngdepunkt i denne afhandling er således organisationskulturelle aspekter, og et dyk i organisationskulturteori er netop nødvendiggjort af kompleksiteten i feltet, for at sikre flere blikke. Teorier om organisationskultur har ikke fundet en endegyldig afgrænsning,¹⁵⁹ men traditionen peger på to centrale perspektiver: det *funktionalistiske*, som udfordres af det *symbolske fortolkende*.

I flere henseender er organisationskultur lånt fra og bundet op på større kulturelle processer, som er knyttet til organisationens omgivelser. Enhver organisation er udtryk for aspekter af nationale, regionale, erhvervsmæssige og professionelle kulturer, som de er indlejret i.¹⁶⁰ Den mest direkte kilde fra omgivelserne er individerne i organisationen, som før de træder ind i organisationen er formet af forskelligartede kulturelle institutioner såsom familie, netværk, national identitet, uddannelsessystemet, osv. som indgår i et kompliceret samspil og former deres holdninger, adfærd og identitet, og som de bærer med sig ind i organisationen. Derfor kan det være vanskeligt at skille en organisationskultur fra de samfundsmæssige kulturelle processer.

¹⁵⁷ Schein (1994):13

¹⁵⁸ Weick (1995): kap. 2

¹⁵⁹ Jf. Senger (2003): 113

¹⁶⁰ Hatch (1997):200

Men det har ikke hindret, at organisationsteoretikere har gjort forsøget. Man kan se en klar linie i den måde, hvorpå kultur er blevet behandlet i organisationsteorien. De tidlige teoretikere opfattede kultur som noget, der *opstod* spontant blandt de ansatte, og som man måtte forsøge at tage hensyn til i udformningen af organisationsstrukturen. Nyere teoretikere er derimod optaget af, hvordan man *skaber* kultur, og hvordan ledelsen kan bruge den som virkemiddel til at motivere og påvirke de ansatte – og de allernyeste udfordrer denne opfattelse og beskriver kultur som knyttet til den diskursive magt i organisationen, som ikke så let lader sig styre.

Weber satte fx fokus på den betydning en *overordnet* organisationskultur kan have for den administrative styring af organisationer. Hvis ikke organisationen var gennemsyret af bureaukratiske værdier og normer - dvs. en bureaukratisk kultur - ville den korrumpere og ”forsumpe”. Så for Weber var det lige så vigtigt at skabe en kultur som at udforme en struktur - og han anså det for en central ledelsesopgave at *skabe* organisationskultur i betydningen korpsånd, et godt klima.

Elton Mayo¹⁶¹ som var én af nøglefigurerne i forskningsforsøgene i Hawthornefabrikkerne i Chicago, der bl.a. gik ud på at afdække motivations-skabende faktorer med henblik på optimering af arbejdernes produktivitet. Disse forsøg viste, at uformelle gruppers adfærd kan have en meget stærk effekt på positiv og negativ adfærd i en organisation. Han står som repræsentant for den såkaldte Human Relation-skole inden for organisationsteorien og argumenterer for, at man måtte tage hensyn til dannelsen af subkulturer i organisationen – idet gruppekulturer kan begrænse mulighederne for at styre ved hjælp af de formelle bureaukratiske strukturer. Han så på det i produktivitetsperspektiv og konstaterede, at fx virkningen af belønningssystemer kunne blive svækket pga. denne *gruppekultur*, som fungerede som en slags adfærdsregulering (det at være med i gruppen og derved være motiveret til at lade sig styre af dens normer og værdier).

Fra et ledelsesperspektiv hævder den amerikanske ledelsesforsker Chester Barnard så tidligt som i 1938¹⁶², at man ikke kunne styre og lede en organisation, hvis man ikke tog hensyn til de sociale mønstre for *samhandling* og *mening*, som altid findes i sociale systemer. Strukturer som gik på tværs af mere *uformelle* mønstre var dømt til at mislykkes.

Professor i sociologi Philip Selznick formulerer ledelsens vigtigste rolle således:

”at gennemsyre organisationen med værdier udover det, der er nødvendigt for teknisk at kunne løse den opgave, man står over for”¹⁶³

og han indfører begrebet *institution*¹⁶⁴ som benævnelse for en organisation, der har et værdigrundlag, som giver den en egenverdi udover det, der er nødvendigt for at løse en opgave, dvs. de kulturelle regler, som er indlejret i

¹⁶¹ Mayo (1945)

¹⁶² Barnard (1938)

¹⁶³ Selznick (1957):17

¹⁶⁴ Institution anvendes som betegnelse for en formel organisation, for samfundets mindst foranderlige relationer, og her i retning af et sæt af sociale relationer, som gentages over tid i henhold til skrevne og uskrevne regler

organisationen, og som regulerer medlemmernes adfærd, dvs., at både formelle og uformelle elementer indskrives i organisationens institutionalisering.

Interessen rykkede over til en øget interesse for arbejdslivsforskningen og -psykologien.¹⁶⁵ Det bliver således også en organisationspsykolog, Edgar A. Schein, der gennem udviklingen af et teoretisk apparat til undersøgelser af kultur i organisationer i høj grad var medvirkende til, at kultur blev *in* i forskningen. Hans teoretiske bidrag kom samtidigt med en række undersøgelser, der udpegede organisationskulturen som en af de væsentligste forklaringer på, at japanske virksomheder var mere effektive end de amerikanske. Hans indfaldsvinkel var en ledelsesvinkel og gennem kulturanalyse, ønskede han at forstå, hvorfor den traditionelle opfattelse af ledelseseffektivitet ikke var så stor som forventet

To perspektiver på organisationskultur

Der optræder overordnet set to hovedretninger inden for litteratur om organisationskultur: den ene ser organisationskultur som en fænomen, der primært skabes ved ledelsens beslutninger og handlinger, og organisationskultur ses dermed som en styrings- og forandringsværktøj på linie med andre ledelsesværktøjer. Den anden ser kultur som resultatet af organisationens fortolknings- og meningsdannelsesprocesser.

Det *funktionalistiske* perspektivs grundantagelse er en opfattelse af, at verden er objektiv iagttagelig og formbar, og at kulturer noget som organisationer *har*. Kultur bliver derved noget, som en virksomhed *har*. Ud fra dette perspektiv er organisationskultur opdelt i på flere niveauer fra synlige artefakter (bygninger, teknologi, struktur) til de usynlige (grundlæggende antagelser, værdier, myter og verdensopfattelse). Den anden retning benævnes *det symbolske fortolkende* perspektiv. Det tager udgangspunkt i semiotikken og ser kultur som kollektiv ”meningsdannelse”. Mening konstrueres af medarbejderne i deres hverdagsliv. Det er således mere subjektivistisk, idet virkeligheden betragtes som en social konstruktion, der løbende fortolkes og omfortolkes, inspireret af Weick.¹⁶⁶ Organisationens artefakter betragtes som symboler, der overvejende har mening i kraft af, hvad medarbejderne har konstrueret. Symbolerne hjælper dem med at systematisere og kommunikere deres virkelighedsoplevelser med hinanden, hvorved kultur betragtes som noget, organisationen *er*.

I relation til temaet *forandring* findes forskellige opfattelse af, hvordan organisationskulturer forandrer sig. I det funktionalistiske perspektiv ses kulturforandringer i organisationer som ændringer i en afgrænset del af en organisations funktioner, mens det symbolsk-fortolkende ser dem i ændringer i de meninger, som medarbejderne tillægger begivenheder i det daglige arbejdsliv. Forandrings-processen begynder, når der skabes sprækker i den eksisterende kollektive mening, dvs., når nye måder at tolke virksomhedens situation på konkurrerer med de eksisterende.

¹⁶⁵ jf HRM-tankegangen, McGregor i 1960’erne og Argyris i 1970’erne

¹⁶⁶ Weick (1995)

Den følgende fremstilling vil hovedsagelig basere sig på Scheins fremstilling af det funktionalistiske perspektiv, inden for hvilket han er den centrale figur¹⁶⁷.

Det kulturfunktionalistiske perspektiv

I dette perspektiv er *styring* udgangspunktet for at beskæftige sig med organisationskultur – som Schein skriver:

”at opnå en grundlæggende forståelse, hvad der foregår i organisationer, hvordan man styrer dem og hvordan man forbedrer dem.”¹⁶⁸

og han fremhæver kulturpåvirkningsfunktionen som central i ledelsesbegrebet.¹⁶⁹ Ledelsen spiller den afgørende rolle i skabelsen af kulturen, opretholdelsen af den og evt. forandringer i den. Kultur betragtes her som noget, som organisationen *har*, som en variabel ved organisationen, der kan formes og instrumentaliseres, dvs. bruges til bestemte formål. Ledelsen opfattes i dette perspektiv som noget, der står uden for eller over, og som kan gøre noget ved systemet.

Schein pointerer, at kulturdannelsen er parallel med gruppedannelsesprocessen. Den finder sted i forbindelse med, at organisationen søger *ekstern tilpasning*: at overleve og tilpasse sig det *eksterne miljø*, at sikre en fælles forståelse af omverdenen og overlevelsen heri, og *intern integration*: at *integrere* sine interne processer - sørge for gruppens evne til at overleve som gruppe for at sikre systemets overlevelse (dens selvdannelse eller fortsatte identitetsdannelse).

Organisationskulturen bliver et resultat af disse processer:

”...en gruppes kultur kan herefter defineres som: et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, mens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integration, som har fungeret godt nok til at blive betragtet som gyldige, og derfor må læres videre til nye gruppemedlemmer, som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer.”¹⁷⁰

I dette citat ligger, at der ikke er mening i at tale om kultur uden at knytte begrebet til en *gruppe* i organisationen, der *deler grundlæggende antagelser* (fx ”medbestemmelse er en forudsætning for gode beslutninger”, ”dialog er det bedste grundlag for læring”). Dernæst at kultur er baseret på *læring*. Læring forstås her som den proces, hvorpå man tilpasser den måde, som organisationen har fungeret på tidligere til nye erfaringer eller forandringer i arbejdssituationen. Videre at kulturen kun opretholdes, så længe den *anses for at være i overensstemmelse med virkeligheden*. Fx hvis en grundlæggende antagelse er, at dialog – hvilende på en habermasiansk opfattelse af ligeværdighed i samtale, virker godt i forhold til ledelse, vil det præge ledelsens og medarbejdernes

¹⁶⁷ I en dansk sammenhæng har professor Majken Schultz (CBS) især leveret bidrag til det symbolsk fortolkende perspektiv

¹⁶⁸ Schein (1994):39

¹⁶⁹ Ibid.:10

¹⁷⁰ Ibid.:20

strategier. Det bliver hele tiden testet i forhold til virkeligheden gennem praksis – og det vil sandsynligvis ændre sig, hvis disse antagelser viser sig at være forkerte. Endelig lægger han vægt på, at *nye medlemmer oplæres* i den herskende kultur. Her kan nævnes tutorordninger for nye kolleger som eksempel. Nye socialiseres ind i gruppens meningsverden og lærer, hvordan ting skal opfattes og forstås, hvordan man skelner mellem rigtigt og forkert, og hvad der er passende adfærd for gruppen.

Schein angiver tre *niveauer* i strukturen:¹⁷¹

- *Artefaktniveauet*
- (*Skue*)*værdiniveauet*
- *Grundlæggende antagelser*

Artefaktniveauet er det mest ”synlige”. Organisationens formelle struktur ses fx som en kulturel artefakt, forstået således at strukturen er et materialiseret udtryk for organisationens værdier, grundlæggende antagelser og de fysiske omgivelser. Det samme gælder de måder, der kommunikeres på i organisationen, fx jargon, historier og ritualer.

Værdiniveauet ligger mellem artefakterne og de ikke-bevidste grundlæggende antagelser. Værdierne er sjældent italesatte, men kommer ofte frem, når der officielt skal formuleres mål og visioner, når der skal foretages en kulturel afgrænsning i forhold til andre grupper eller alternativer (fx i bemærkninger som: ”dette kunne ikke lade sig gøre hos os... ”). De er ikke så stabile som de grundlæggende antagelser og indgår i gruppens forhandling med omgivelserne eller mellem medlemmerne internt. Det er ikke alle værdier, der er koblet til de grundlæggende antagelser, men de koblingsmønstre, som forhandlingerne forløber efter, kan tolkes som udtryk for de grundlæggende antagelser.

Hvis man vil trænge dybt ned i en kulturs funktionsmåde, skal man ned til de ikke-bevidste *grundlæggende antagelser*. Det er niveauet for organisationens såkaldte styrende variabler, som er resultatet af sammenstødet, forhandlingen mellem det hidtidige og det aktuelle. De er resultatet af gruppens *hidtidige* bearbejdning af sin omverden, der sætter sig igennem i den aktuelle virkelighedsopfattelse. Antagelserne er en slags usamtidig struktur, et sæt af værdier, ritualer og meninger, af diskurser, som knytter sig til en praksis. Den er måske allerede under omformning, men den hænger stadig fast i, eller er koblet til de værdier, som organisationen har sat igennem for at reducere indre kompleksitet og opretholde sin egen eksistens

Dynamikken – der, hvor *ændringsmulighederne* ligger, er i samspillet mellem værdierne og de grundlæggende antagelser, de styrende variabler, dvs. i en dynamik mellem det hidtidige og det aktuelle, forstået som at den hidtidige bearbejdning af omverdenen allerede er under udfordring af den aktuelle virkelighedsopfattelse. Lederrollen i gymnasiet er fx det udtrykte billede af et bestemt sæt grundlæggende antagelser, som aktuelt, under omverdenens pres, er under forandring. En ændring er dog mulig ved refleksion af praksis, en italesættelse eller bevidsthedsgørelse af denne, så der kan skabes nogle hypoteser om kultur. Det kræver åbenhed over for at bryde med vanetænkning samt evne til at implementere ny praksis.

¹⁷¹ Schein (1994): 24

Man kan kritisere perspektivet for den mærkelige modsætning, der ligger i det noget deterministiske perspektiv i hans model, nemlig at de én gang givne antagelser ligesom fastlåser de andre niveauer i en bestemt tolkning, og samtidig som noget man *har*, som er et bøjeligt instrument i et ledelsesperspektiv. Schein forankrer det heller ikke stringent i en større kulturel og historisk kontekst, i den kulturelle trafik mellem organisation og omverden.

Men han er indplaceret i den moderne organisationsteori ved sin rationalitetsopfattelse, herunder sin tiltro til lederens eller konsulentens evne til at gøre virkeligheden gennemskuelig og forståelig, således at der kan gribes forbedrende ind.¹⁷²

Det symbolsk fortolkende kulturperspektiv

Det funktionelle kulturperspektiv ligger således inden for det samme paradigme som de rationelle perspektiver. Kendskab til kultur får i et ledelsesperspektiv karakter af et værktøj, således at forstå, at det er en ledelsesopgave at skabe både den funktionelle struktur og den mest funktionelle kultur i forhold til organisationens mål og dens omverden.

Men helt så enkelt er det ikke, og for at forstå, som praksis viser, at man ikke ”bare” kan ændre kulturen, vil jeg inddrage det symbolsk-fortolkende perspektiv, som placerer sig i forhold til det funktionalistiske perspektiv ved bl.a. organisationsspsykologen og -teoretikeren Karl Weicks udmelding om at: kultur er ikke noget, som en organisation *har*, men det er noget, som den *er*.

Dette perspektiv baserer sig på den antagelse, at kulturer er socialt konstruerede virkeligheder, eller som udtrykt af den amerikanske kulturanthropolog Clifford Geertz:

”man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretative one in search of meaning.”¹⁷³

I grupper og organisationer formes virkeligheden ikke kun af den fysiske verden og af strukturer, men er også resultater af individers og gruppers definitioner og tolkninger af fænomener i organisationen. Virkeligheden opfattes som resultat af den symbolske interaktion.

Begrebet symbol omfatter i denne sammenhæng alle tegn, begreber, fagter, værdier, normer og udtryk, som ligger til grund for dannelsen af organisationens specielle kultur. Symboler er derfor ikke begrænset til kun at gælde for betydningsstørrelser, der viser hen til noget andet end til sig selv, men de konstituerer meningsfulde rammer for forståelse og mening.

Disse kategorier kan anvendes på Scheins artefaktniveau, idet der teoretisk er forbindelse mellem kulturelle symboler og artefakter. Kulturelle artefakter kan

¹⁷² Jf. Oplæg fra Gymnasiekolernes Rektorforening, nov 2004

¹⁷³ Geertz (1973):5

blive symboler, men kun hvis de tillægges mening af medlemmerne af kulturen, og hvis medlemmerne bruger et givent symbol til at kommunikere denne mening til andre. På den anden side kan en artefakt bruges som symbol, uden at det nødvendigvis giver mening i kulturen. Mening kræver fortolkning. Når det handler om mening gennem ord, afhænger disse ord/fortællinger ikke kun af individet eller organisationen, men også af en *videnbenvisningsproces til andre definitioner og kontekster*. Ordene indgår i betydningsprocesser, der udvider deres betydning

Den symbolsk fortolkende tilgang i organisationskulturstudier drejer sig derfor om at beskrive, hvordan organisatoriske virkeligheder er socialt konstruerede. Man kan sige, at individer kommer ind i og bliver medlemmer af en organisations virkelighed(er), fordi de skaber, bruger og tolker symboler, og fordi de påvirkes af de andre medlemmers tolkninger af disse.

Den afgørende forskel til det kulturfunktionelle perspektiv er derfor, at kultur ses som meningsdannelsesprocesser, hvor meninger ikke nødvendigvis deles, og kultur forstås som potentielt differentieret, og noget som løbende bliver til. Kulturer er socialt konstruerede virkeligheder. Weick kalder processen for *enactment*, hvilket han definerer som en *aktiv* konstruktion af omverdenen:

”[...] in organizational life people often produce part of the environment they face”

og

“the enacting mode reflects the assumption [...] that the environment is unanalyzable. The organizations construct their own environment”.¹⁷⁴

Enactment er et redskab, men er i sig selv usikkerhedsskabende, idet det åbner mulighed for *fortolkningsproblemer* i sociale systemer, idet pluralismen ikke giver mulighed for at finde én forståelseskode til omverdenen, men at der skal vælges koder ud, der skal forsøges at få en sammenhængende mening i :

”The task of sensemaking resembles more closely the activity of cartography. There is some terrain that mapmakers want to represent, and they use various modes of projection to make this representation [...]. The crucial point in cartography is that there is no ”One Best Map” of a particular terrain [...]. For mapmakers the idea of a pre-ordered world has no place of meaning”.¹⁷⁵

Det afgørende i det symbolsk fortolkende perspektiv er derfor de meningsdannelses-processer, som Weick definerer som *sensemaking*:

”individuals are seen as engaged in the ongoing process through which they attempt to make their situations rationally accountable to themselves and others. The sensemaking metaphor encourages analytical focus upon the symbolic processes through which reality is created and sustained. [...] Individuals realize their reality by reading into their situation patterns of significant meaning”.¹⁷⁶

¹⁷⁴ Weick (2001):248

¹⁷⁵ Ibid.:9

¹⁷⁶ ibid.:11

I et ledelsesperspektiv betyder dette, at lederen – især på skoler – spiller på en relativt ukendt bane, idet processerne er uforudsigelige. De kan ikke styres tæt, dels på grund af de løse koblinger og dels på grund af, at styring eller kontrol straks vil ændre det, som man vil kontrollere. Ledelsens muligheder er at ”sætte en scene”¹⁷⁷ og agere plastisk i forhold til skiftende relationer og mønstre - kollegerne imellem, i forhold til myndigheder og til elever, mv.

Selvom tolkningerne er influeret af ”de andre”, dvs. af ledere, af andre kolleger, af sladder, af medier, kan forskellige medlemmer tolke symboler forskelligt, og i princippet kan hvert medlem have sin private fortolkning.

Derved problematiseres opfattelsen af organisationskultur som konsistent, og ved at rette opmærksomheden på forskellene og modsætninger, der konstant er i bevægelse og i forhandling med hinanden, giver det nogle andre rammer for at forstå forandringsprocesser, og som udbygges i *fragmenteringsperspektivet*.

Man kan altså både tale om konsistent kultur eller én identitet i en organisation, men også om flere kulturer i samme organisation. Forsker i organisationskultur, professor Joanne Martin,¹⁷⁸ taler om *fragmenteringer*, idet hun beskriver organisationer som dannet af flere identiteter, der interagerer med hinanden, og som skaber forskellige dynamiske mønstre. Derved har dette perspektiv netop øje for det flertydige, hvor flertydighed defineres som *fravær* af klarhed og entydighed, høj kompleksitet eller paradokser, hvilket giver plads for flere tolkninger eller forklaringer. Forskellene her begrænser sig ikke til oppositionelle markeringer, dikotomier – sort/hvid tænkning. Forskelle ses på en anden måde: som legitime komplekse størrelser, som ses gennem andre optikker end de dominerende grupper.

Det er dette forhold, som Martin overfører til kulturstudier, og hun peger på, at kulturelle manifestationer skal forstås kontekstuel, dvs. partikulært i forhold til den enkelte organisation. Dermed menes, at de skal forstås i den sammenhæng, hvori de optræder og fortolkes – man kan ikke fikse en betydning uden for en kontekst, betydningen tager farve af konteksten. De, der fortolker, kan heller ikke forstås uden forankring i deres kontekst – *og* der skal også sættes opmærksomhed på det fraværende – alt der det ikke bliver sagt, dem der er tavse. Så den vigtige meningsdannelsesproces bliver flydende og momentan og kontekstafhængig, og organisationer ses som interrelationelle konstruktioner, de diskurser, som er de fortolkninger af verden, som netop *skaber* en given organisations kultur:

”we regard organization relationally as a concept of social actors that is produced incontextually embedded in social discourse and used to interpret the social world.”¹⁷⁹

altså som et spil af forskelligartede og dynamiske diskurser som er både enhedssøgende og differentierende, eller som Ulla Senger tolker det: de *centripetale* og de *centrifugale* diskurser.¹⁸⁰

¹⁷⁷ *ibid.*: 92

¹⁷⁸ Martin (1992)

¹⁷⁹ *Ibid.*:140

¹⁸⁰ Senger (2003):135

Men det interessante i et forandringsperspektiv er, at til forskel fra det enhedskulturelle funktionalistiske perspektiv, foregår der internt en dynamisk meningsdannelsesproces, der betyder, at der er kræfter internt i organisationen, der kan udløse forandringer, ligesom forskellige grupper kan reagere forskelligt på udefrakommende påvirkninger.

Når jeg anser dette perspektiv for produktivt i forhold til min problemstilling, skyldes det perspektivets påpegning af, at der foregår meningsdannelsesprocesser overalt i organisationen, og at forandringer ikke automatisk knyttes til ledelsen. Ledelsen bliver så i dette perspektiv opfattet med færre manøvre- og kontrolmuligheder - og ledelsesprocesserne bliver noget mere komplicerede. Så dette organisationskulturperspektiv er både præget af, at der på en gang kan eksistere en transsubkultur, en integrerende kommunikationskultur, dvs. en kulturel diskurs der er karakteriseret af centripetale kræfter, der fast holder konventionelle tolkninger og samtidig en lang række differentierede subkulturer. Diskursernes mangetydighed kan *både* danne identitet og kultur, herunder forandringer af samme, hvilket har betydning for autoritetsopfattelsen, og dermed også for ledelsesproblematikker.

Oversigt over organisationskulturperspektiver:

	Kulturfunktionelt perspektiv	Symbolisk fortolkende perspektiv	Fragmenteringsperspektiv
<i>Epistemologisk forståelse</i>	Funktionalisme Positivism Objektivism	Symbolisme Subjektivisme Konstruktivism	Konstruktionisme Subjektivisme
<i>Kulturopfattelse</i>	"har kultur"	"er kultur"	Konstruerer kultur Kultur emergerer
<i>Kulturproces</i>	Overtagelse	"Enactment, interpretation and sensemaking"	Kulturkonstruktion
<i>Kulturform</i>	Enhedskultur, Integrationsperspektiv	Enheds- og subkultur, differentieringsperspektiv	Multiplicitet og Heterogenitet i kulturen Fragmentation
<i>Ledelse</i>	Omfunktionaliserer kultur, kulturudskiftning. Centralperspektivisk ledelse.	Forhandlende, man har indflydelse. Symbolbehandling	Multiperspektivisk ledelse Selv- og teamledelse. Æstetisk og værdikonstruerende ledelse.

Figur 8: Oversigt over de tre kulturperspektiver. Kilde: efter Senger (2003):132

Binding af beslutningskonsekvenser i det kulturanalytiske perspektiv

Skoler er som tidligere nævnt kendetegnet ved at være løst kobledede systemer. I løst kobledede systemer er det svært at forudsige årsags-virknings-kæde, fordi forbindelserne viser sig ujævnt, ofte med tidsforskydninger og indirekte. For at

få systemerne til at åbne sig for hinanden, således at forandringer i ét system fører til ændringer i andre systemer, dvs., at der kan iagttages en effekt af beslutninger, kommer fænomenerne autoritet og tillid ind som fænomener, der kan ”kitte” sammen eller motivere systemerne til ændringer i deres selvdannelsesproces. Autoritet er knyttet til de mere fastkoblede relationer mellem ledelse og medarbejdere, som jeg beskrev i forbindelse med det strukturfunktionalistiske perspektiv. Kulturperspektiverne påpegede imidlertid, at ændring af adfærd kræver, at medarbejderne finder eller skaber mening igennem deres fortolkning af organisationens beslutninger for at sikre beslutningers efterliv eller effekt.

I en organisation med en så kompleks arbejdsopgave som undervisning, er det lærerne og deres fortolkninger, der er den afgørende faktor for effekten, idet arbejdsopgaven er for kompleks til, at ledelsen kan give nøjagtige anvisninger om arbejdets udførelse. Denne kompleksitet, sammen med ledelsens usikkerhed i forhold til at en beslutning effektueres, kan i den løst koblede fortolkende organisation reduceres ved hjælp af tillid. Behovet for – eller nødvendigheden af – tillid øges derfor¹⁸¹ i takt med opgavers kompleksitet, og tillid er derfor et vigtigt element i systemers selvdannelse og forandring.

For at gå tilbage til Luhmann skelner han mellem personlig tillid og systemtillid, igen som måder at forholde sig til tilværelsens risici på. Han giver ingen definition på tillid, men siger, at tillid kan ses som en beslutning, der reflekterer kontingens:

”...reducerer social kompleksitet ved at overdrive de forhåndenværende funktioner og generalisere adfærdsforventninger, idet de erstatter manglende information med en internt praktiseret sikkerhed”.¹⁸²

Det skal forstås således, at tillid kun kan opstå socialt, i en interaktion, selvom begge parter har mulighed for at trække sig ud af en kommunikation ved at handle anderledes, end den anden måtte ønske eller forvente, og bliver altså en slags viljesakt eller beslutning på trods af risiko for, at det kan gå galt. Tillid har således kun en funktionel værdi.

I en gymnasieorganisation er tillid mellem ledelse og lærere en helt afgørende faktor. Der må nødvendigvis være en høj grad af individuel frihed for lærerne i udførelsen af deres arbejde, dels på grund af kompleksiteten og dels på grund af, at lærernes faglige kunnen ligger over ledernes. Lærerne skal derfor træffe individuelle beslutninger på hver deres specifikke videngrundlag, og ledelsen er nødt til at have tillid til, at den enkelte lærer gør det bedst muligt. Imidlertid er læreren også forpligtet over for organisationen som helhed, og læreren må derfor have tillid til ledelsen, idet ledelsen må antages at have større indsigt i organisationens strategiske mål.

Gymnasieledelse er derfor afhængig af at kunne afbalancere ledelsesmæssig kontrol med individuel autonomi, dvs., at udførelse af ledelse er basalt afhængigt af en gensidig tillidsrelation mellem den formelt udnævnte ledelse - og lærerne. Den gensidige tillid har så central betydning, at den ikke kan

¹⁸¹ Luhmann, N. (1999):19

¹⁸² Ibid.: 159

overlades til tilfældigheder og personlig kemi. Den skal reflekteres og udvikles, idet denne type ledelse ikke i så høj grad har rod fæste i traditionel ledelsesautoritet, og heller ikke i den dekomplekse fagledelse, som er karakteristisk for gymnasiet.

Tillidsspørgsmålet er derfor interessant i forbindelse med ledelse og ansattes anknævningsvilje i forbindelse med ledelse og forandring i en gymnasial organisation. I hvor høj grad kan ledelsen bidrage med at skabe en fælles kognitiv ramme, der - ved at være med til at skabe mening - understøtter medarbejdernes beslutningsprocesser i forhold til de organisatoriske mål og udvikle incitamentsstrukturer, der sikrer motivation til anknævnninger.

Sammenfatning af kapitlet

I dette kapitel er definitioner af ledelse og organisation samt nyere undersøgelser af skoleledelse blevet beskrevet. Der tegner sig et fragmenteret forskningsfelt med mange forskellige definitioner og perspektiver på ledelse generelt og på ledelse af skoler. Specielt for organisationer som skoler er opgaveløsningen, undervisningen, og dermed ledelsesprocesserne særdeles kompliceret. Forskning i skoleledelse drejer sig først og fremmest om at undersøge, hvordan der etableres relationer mellem de administrative processer og de pædagogisk/faglige processer i undervisningen.

Litteraturen om skoleledelse er domineret af anglo-amerikansk forskning og er derfor præget af anglo-amerikansk skoletradition, hvor ledelse er forholdsvis tæt koblet til selve undervisningen. Betegnelserne spænder over *administration*, *management* og *leadership*, hvor det sidste både dækker det overordnede ledelsesarbejde af underviserne og af undervisningen¹⁸³. Der anlægges i den nyere forskning et relationelt perspektiv på ledelse, idet ledelse ikke kan ses løst fra den, der bliver ledt, og i hvilken kontekst ledelse udøves, dvs. den enkelte organisation, dens kultur og omverden, hvilket kræver en bredere ledelsesforståelse i retning af *leadership*. Frem for kun at se ledelse som en traditionel hierarkisk administrativ proces knyttet til personer, ses skoleledelse desuden nu snarere som en funktion, som kan udøves både af formelle ledere og af ikke-formelle ledere. I forhold til danske forhold viser undersøgelser et begyndende paradigmeskift i skoleledelse, fra bureaukratisk til fortolkende og menings-skabende ledelse, hvor ledelsen netop kobles tættere til den enkelte.

Jeg har dernæst gennemgået de teoretiske perspektiver, som jeg har valgt for at kunne belyse og forstå ledelse i gymnasiet, og jeg har inddraget de mere abstrakte og omfattende systemteoretiske perspektiver, hvor der lægges vægt på den række af selektionsmønstre, som kan ligge til grund for organisationers kommunikation om beslutninger, og som fungerer som kompleksitets-reducerende faktorer i forhold til at skabe præmisser for valg eller beslutninger i forhold til praksisændringer. De fremstår som et sammenvæv af strukturelle mønstre og institutionelle værdier og normer i den enkelte organisation.

Disse mønstre kan belyses mere konkret, og til den ende har jeg valgt strukturfunktionalistiske og kulturanalytiske perspektiver. I det rationelle

¹⁸³ Sergiovanni (2000):3, Undervisningsministeriet 1989, Gymnasieskolernes Rektorforening (2004)

strukturperspektiv har jeg valgt de to, som jeg mener bedst kan belyse forhold i gymnasiet: det tayloristiske og det bureaukratiske, hvor regulering og sikkerhed tænkes skabt gennem henholdsvis videnskabelig driftsledelse og bureaukratisk regelbaseret stabilitetseffekt. Jeg udbygger med det fagbureaukratiske. Ledelse ses som den aktør, der kan skabe forandring ved at kommunikere denne gennem etablerede strukturer. I det funktionelle *kulturperspektiv* ses ledelse som den aktør, der kan/skal ændre kulturen ved at påvirke artefakter, værdier og grundlæggende antagelser, ved at sprogliggøre dem med henblik på at teste dem i forhold til værdier og artefakter og det spændingsfelt, som organisationen befinder sig i. Det symbolsk fortolkende perspektiv ser derimod ledelsens mulighed for at skabe forandring, ved at den tolker, oversætter og iscenesætter virkeligheden, dvs. skaber et *billede* af en evt. fremtid, der kan fungere som et kompas, som medarbejderne kan orientere sig efter.

Perspektivet peger på, at der skal skabes både *orden* og *mening* i organisationen ved hjælp af kommunikation. Ledelse kan ses som en *funktion* i organisationen. Det er organisationens beslutningstager, som skal træffe valg på baggrund af organisationens autopoiese og derved afskærme den mod usikkerhed og sikre dens videre udvikling. Ledelse betragtes i det systemteoretiske perspektiv som en funktion, der kommunikerer gennem beslutninger baseret på beslutningspræmisser, der er reflekteret i forhold til organisationens struktur- og kulturmønstre, og der her inden for er etableret en *ramme*, inden for hvilken beslutningen kan opnå legitimitet, gyldighed, at der etableres et *skema*, der sikrer, at man ved, hvordan beslutningen tages. Endelig skal ledelsen sikre et *program*, der angiver, hvordan beslutningens efterliv skal være, hvem der skal gøre hvad, hvornår og hvordan.

Herud fra arbejder jeg i afhandlingen videre med den teoretisk funderede antagelse, at ledelsesdrevne ændringer er mulige. De foregår i et samspil mellem de formelle strukturer der findes i organisationen, som jeg betegner som ledelse(kommunikation) af 1. orden, italesættelsen af de grundlæggende antagelser, ledelse(kommunikation) af 2. orden, og i arbejdet med organisationens rammesætning i bred forstand, ledelse(kommunikation) af 3. orden.

Kapitel 4

Det valgte materiale

For at kunne besvare mine forskningsspørgsmål valgte jeg to typer af materiale. Dels *teoretisk-analytiske* bidrag til feltet og dels mit indsamlede *empiriske* materiale.

Det teoretiske materiale

I forbindelse med de *teoretisk-analytiske* bidrag undersøgte jeg i litteraturen om gymnasiets udvikling, hvordan ledelse i gymnasiet er formet og har udviklet sig *historisk*. Jeg analyserede de samfundsmæssige trends, der har ændret rammerne for gymnasiet. Det drejer sig om den samfundsmæssige globaliseringstendens, som har placeret det danske uddannelsessystem i forhold til de generelle tendenser, der ligger i uddannelsestænkningen på globalt plan, og det drejer sig om den danske udgave af moderniseringen af den offentlige sektor, som fra midten af 1980'erne har ændret styringsforholdene mellem staten og de offentlige institutioner. Jeg analyserede de træk i uddannelsestænkningen, der har været rettet mod de kvalifikationer og kompetencer, som eleverne forventes at tilegne sig for at sikre samfundsmæssig vækst, og jeg analyserede dernæst de tiltag i retning af organisationernes større driftsmæssig mod deres driftsmæssige effektivitet og krav om en anden ledelseseffektivitet. Sammen med den historiske gennemgang, etablerede jeg der igennem et ”før-og-nu” i forhold til krav og vilkår for gymnasieleddelse ved årtusindeskiftet.

Det empiriske materiale

I forbindelse med indsamlingen af min *empiriske materiale*, min undersøgelse af to gymnasiers organisationskultur og dens betydning for ledelse og ledelsesmuligheder, gik jeg ud fra, at gymnasier som organisationer formes i de strukturfunktionalistiske og de kulturalanalytiske perspektiver som andre organisationer, og at organisationsmedlemmerne handler ud fra forskellige formelle og uformelle regler. Alle gymnasieorganisationer fungerer som offentlige organisationer i henhold til samme overordnede rammebetingelser, dvs. samme lovkompleks, mens de lokale forhold former dem forskelligt. Det var vigtigt at finde frem til, hvordan organisationerne var formet – formelt og uformelt, deres normer og værdier, dvs., hvordan organisationerne blev oplevet af aktørerne, hvilket system af mening, som aktørerne havde skabt i forhold til ledelse generelt og i en forandringsproces, og om forskellige kulturer havde haft betydning for ledelsesmulighederne og forandringer.

I den forbindelse valgte jeg implementering af IT i undervisningen som anledning for ledelseskommunikationen på de to skoler. IT fandt jeg i særlig grad relevant som anledning, fordi IT-kompetencer dels kan ses som *tegn* på det nye videnssamfund, og iflg. gymnasieloven af såvel 1999 som 2004, anses de for nødvendige *kompetencer* til at begå sig i et moderne videnssamfund. Ifølge de generelle bestemmelser i gymnasieloven af 1999, skal IT således integreres i alle fag, og alle elever skal have et grundkursus i IT-behandling i løbet af 1. g. Det er et formelt ledelsesansvar, at det sker, og implementeringen stiller desuden krav om lærersamarbejde, krav om koordinering og opfølgning af adfærd på organisationsniveau.

Den empiriske undersøgelse – metodisk ramme

Jeg vil i det følgende først redegøre for de underliggende metodologiske antagelser bag undersøgelsen. Dernæst vil jeg begrunde og redegøre for de *instrumenter*, de fysiske eller begrebslige værktøjer, som man kan vælge at bruge for at få adgang til sit vidensfelt, og de *teknikker*, den måde, man anvender undersøgelsesinstrumenterne på, og som jeg her ud fra har valgt at anvende i forbindelse med min undersøgelse. Det drejer sig om et caseanalytisk instrument bygget op omkring et kvantitativt spørgeskema, kvalitative interviews og et uformelt observationsstudie. Hvad angår teknikkerne vil jeg redegøre for, hvordan jeg har indsamlet mit datamateriale, hvordan den kvantitative spørgeskemaundersøgelse og de kvalitative interviews blev gennemført, samt hvordan jeg har behandlet og analyseret dette materiale. Når jeg her taler om undersøgelsesinstrumenter og –teknikker, refererer jeg til samfundsforskeren Ib Andersen¹⁸⁴, der mener, at det er de to aspekter, som kan danne grundlaget for en meningsfuld undersøgelse.

Den metodologiske baggrund

Helt overordnet har jeg valgt at anlægge en deduktiv tilgang til mit undersøgelsesfelt, og den teoretiske ramme, som jeg beskrev i forrige kapitel, har derfor et analytisk forrang i forhold til min empiri. Det er således teorien, som har afgjort hvilke empiriske områder af gymnasieledelse, som jeg undersøger, ligesom den har bestemt mit blik på disse områder, snarere end at det er empirien, som har bestemt det teoretiske udfald. Min egen fortid som rektor har haft den fordel, at jeg nærmest er ”født” med et indgående kendskab til feltet. Men samtidig har der heri ligget en tendens til at se lærere som objekter i strategisk tænkning om ledelse. Disse tendenser har jeg søgt at minimere, og netop her har de teoretiske indfaldsvinkler hjulpet mig til at komme på afstand af feltet.

Valget af de bestemte teorier hænger langt hen ad vejen sammen med en intuitiv forståelse af den valgte teoris evne til at forklare, hvad der er på spil i en bestemt virkelighed. I læsningen af de mange bøger og tekster har min erfaring som rektor på et gymnasium fået en genklang, der hele tiden har syntes at bekræfte min indsigt i gymnasiekultur. Det ville derfor virke unaturligt at se bort fra denne erfaring og induktivt så at sige starte forfra med det empiriske grundlag.

Men som sammenhængende og konsistente tankesæt har de fleste teorier en vis evne til at forføre, og man kan selvsagt heller ikke basere sig på sin forforståelse alene. Enhver deduktiv analyse er, for mig at se båret af, at forskeren kan se god mening i at anvende en bestemt teori, og har et ønske om at sætte den i en kontekst og sætte den i spil i en bestemt empirisk sammenhæng. Med dette menes ikke, at teorien blot illustreres, men snarere at man sætter den i spænd med empirien, for at se hvor langt den rækker. Det betyder, at man hele tiden må være åben overfor nye ting i det empiriske materiale.

¹⁸⁴ Andersen (2003)

Det er den deduktive analyses opgave at perspektivere, udvide og supplere et valgt teorisæt. Man må derfor være opmærksom på områder, der ikke dækkes af teorien, og skulle der fremkomme resultater, som ikke kan forklares teoretisk, må dette ”tages med tilbage” til teorien, hvormed man kan foretage en såkaldt *abduktion*¹⁸⁵.

Metodologiske positioner og overvejelser

I mine overvejelser har jeg overordnet set ønsket at imødekomme ét af de grundlæggende metodemæssige problemer indenfor samfundsvidenskaben, nemlig skismaet mellem positivismen og hermeneutikken. Et positivistisk udgangspunkt hævder, at det er muligt at producere objektiv viden om den sociale virkelighed, der er uafhængigt af subjektet. Denne virkelighed tillægges en autonom betydning, som ikke berøres af, hvordan mennesker opfatter den, deres trosforestillinger og interesser. Når et subjekt oplever noget bestemt eller mærker en given følelse overfor verden, så er dette blot en egenskab ved denne objektive verden.

Her overfor hævder hermeneutikken, at virkeligheden er subjektivt konstitueret eller er konstrueret. Det er individets indre oplevelshorisont, som former den sociale verden gennem en personlig historie, et unikt følelsesregister mv. En kultur er fx objektiv i den udstrækning, som medlemmerne udtrykker for hinanden, hvordan kulturen opleves hver især.

Ofte giver det ikke megen mening at skulle forkaste den ene position for at kunne indtage den anden, og der er da også blevet gjort en del videnskabelige forsøg på at nedbryde det hårde skel. Jürgen Habermas taler om konsensusussocialiteten, hvor samfundet er produktet af kontinuerlige forhandlinger mellem unikke subjekter. Et mere radikalt forsøg tegner fænomenologien sig for, når den taler om en ”livsverden”, hvor subjekter bliver til en del af noget alment menneskeligt. I undersøgelsen af sociale fænomener kan man med andre ord ofte være nødsaget til at forholde sig både-og, og kigge på *begge* virkelighedsdimensioner, gennem brug af både hermeneutisk og positivistisk metodologi.

Der knytter sig forskellige metodiske instrumenter til de to grundpositioner, som hyppigst betegnes henholdsvis *kvantitativ* og *kvalitativ* metode. Den tidligere antagonistiske modsætning mellem kvantitativ og kvalitativ forskning er i dag mindre. De ses snarere som metoder, der på frugtbar vis kan kombineres og supplere hinanden i forhold til, hvordan forskeren konstruerer sin empiri¹⁸⁶, og til hvilken udsagnskraft den ene eller den anden metode har i forhold til den virkelighed, der konstrueres. Der er tale om to forskningslogikker, og det afgørende er at være opmærksom på, at forskeren får noget forskelligt at vide alt efter hvilken metode, han eller hun benytter. Diskussionen flyttes således fra spørgsmålet om metoderne i forhold til virkelighedsdimensionen til et spørgsmål om epistemologiske problemstillinger, dvs. til spørgsmålet om *konstruktionen af data*.

¹⁸⁵ *Abduktion* er forskellig fra både induktion og deduktion og vil sige at generere en hypotese eller indse en sammenhæng eller forklaring bag et fænomen, som udgør et kvalitativt spring fra de data, man har rådighed over. .

¹⁸⁶ Bryman (2004): 28 ff.

Ser man fx på et instrument som regnes tilhørende i det positivistiske paradigme, surveyundersøgelsens forskningslogik, kan den ifølge den engelske metodeteoretiker Alan Bryman defineres som *nomotetisk*¹⁸⁷. Den beskriver han som en forskning, hvor der søges efter forklaringer og lovmæssigheder i feltet. I en spørgeskemaundersøgelse leder man efter mønstre, tendenser i materialet eller lovmæssigheder¹⁸⁸, i forhold til baggrundsvariable. I analysen af svarene i et spørgeskema søges efter hvordan det objektive slår igennem i det subjektive, og selvom den kvantitative undersøgelse beskæftiger sig med bevidsthedsstørrelser, er det strukturer og lovmæssigheder, som er undersøgelsens formål.

Ifølge Bryman gør den kvantitative metode det muligt at arbejde med ”hårde”, talmæssigt definerbare størrelser, og pålidelige data, dvs., at samme spørgeskemaundersøgelse vil kunne reproducere, og derved eliminere forskerens evt. subjektivitet. Det er de elementer, der traditionelt har forbundet den kvantitative forskning til naturvidenskabens krav til videnskabelige objektivitet, og som placerer den inden for et positivistisk paradigme.

De hermeneutiske metoder er oftest kvalitative, og bygger på en anden forskningslogik, hvor man populært sagt arbejder med ord frem for tal. Når man interviewer personer, interesserer man sig for, hvordan de forstår og fortolker sig selv og deres omverden. Denne forskningslogik kan kaldes *idiografisk*¹⁸⁹, idet den orienterer sig mod mening og fortolkning af mening¹⁹⁰. Det er groft sagt ikke hensigten at forklare empiriske årsagssammenhænge, men at forstå den subjektive sameksistens og således er subjektet ikke undersøgelsens *bias*, men selve dens genstand. De typiske eksempler er diskursanalyse, forskningsinterview, deltagerobservation, og i nogle tilfælde endda billedanalyse osv.

For at få oplysninger om menneskers opfattelse af ”mening med tilværelsen”, må forskeren etablere en intersubjektiv relation til de personer, som han eller hun interviewer. Hvor den kvantitative undersøgelses primære opgave således var at undersøge lovmæssigheder på baggrund af en høj grad af forstrukturering af undersøgelsen, er interviewet mere eksplorativt. Det drejer sig om at få unikke personer til at fortælle om deres oplevelser, og det kan man ikke, hvis man på forhånd har lagt helt fast, hvad man vil teste. Men i de fleste tilfælde arbejder forskeren ikke fuldstændig eksplorativt. Når man – som jeg har gjort det i denne undersøgelse – laver deduktiv forskning, arbejdes der med teorier, som er styrende for hvilke temaer, der tages op i interviewene. Man taler her om det semistrukturerede forskningsinterview. Det væsentlige er her, at intervieweren samtidig er følsom over for interviewpersonens måde at forstå og fortolke verden på, og i den forbindelse bliver det processen og det, der bliver til, det emergente, der bliver det, som forskningsinterviewet sigter imod.

Med hensyn til den kvalitative forskning, fx interviewundersøgelser, betegner Bryman dem som rige og dybe. De er rige, fordi forskeren får data frem som

¹⁸⁷ Ordet er afledt af græsk *nomos*, lov, og *tithenai*, opstille, fastsætte, og bruges til at betegne videnskab, der søger at være lovopstillende.

¹⁸⁸ Bryman (2004): 50

¹⁸⁹ Ordet er afledt af græsk *idios*, egen, særegen, og *graphein*, at beskrive, og bruges til at betegne videnskab der beskriver enkelttilfælde.

¹⁹⁰ Bryman (2004): 50

giver adgang til den komplekse måde, som mennesker tænker på i forhold til deres verden. Det dybe består i, at man får adgang til bevidsthedsprocesser, hvor det bevidste og det ubevidste, erfaringer, holdninger og diskurs blander sig med hinanden.

I kvalitativ sammenhæng er det derfor almindeligt at opfatte teori som noget, man udvikler ud fra det indsamlede subjektbaserede empiriske materiale, hvilket f.eks. er en fremgangsmåde som *grounded theory* repræsenterer. I den forstand, at deduktive undersøgelseskoncepter griber deres objekter an som forudsigelige og ordnede størrelser, kan de da også betegnes som kvantitative. Men som Bryman påpeger, er der ikke noget i vejen for også at teste sin teori på data indsamlet kvalitativt¹⁹¹, hvilket efter min mening er en berettiget position, særligt i tilfælde, hvor undersøgelsen drejer sig om kulturelle fænomener.

Pointen i alt dette er, at der i mange tilfælde vil være en tendens til, at den kvantitative undersøgelse orienterer sig mod struktursiden, mod hvilke mønstre i forhold til adfærd man finder, mens den kvalitative orienterer sig mod aktørsiden, hvordan individerne refleksivt fortolker deres handlinger og normer. Med de to metoder er det muligt at se noget forskelligt, og derfor kan der være en fordel for en forsker, der ønsker at blive klogere både om struktur- og aktørniveauet at anvende *begge* metoder og derved foretage en såkaldt metodetriangulering. Formålet er ikke at vælge mellem den ene eller den anden metode og måske falde i enten den objektivistiske eller den subjektivistiske grøft. Det drejer sig om at blive informeret om den dynamiske vekselvirkning mellem strukturer, som er foranderlige, men træge, og individers bevidsthedsverden, som er objektivt determineret fx gennem socialisation. Samtidig er de i kraft af deres evne til at tænke og handle i et fremtidsperspektiv, med til at forandre strukturerne ved at forandre de mekanismer, som medierer mellem aktør og struktur.

Mit eget valg af metoder var et resultat af overvejelser over, hvad en nomotetisk og en idiografisk forskningslogik kunne bidrage til i forhold til min problemstilling. Ved at lave en spørgeskemaundersøgelse, ønskede jeg at få viden om hvilke mønstre i kulturen og ledelsestænkningen, der lå i gymnasiet og hvilke sociale lovmæssigheder, der kunne være, fx køn, alder, fag, skolens historie og socio-geografiske beliggenhed, der kunne styre individernes normer og handlinger. Ved en interviewundersøgelse ønskede jeg at få viden om, hvordan lederne og lærerne forstod den del af deres liv i organisationen, der knyttede sig til ledelsestemaet og til ledelse i forbindelse med forandring af praksis: hvordan var organisationen formet, hvordan blev et bestemt tiltag opfattet, hvordan opfattede lærerne det i forhold til ændring af egen praksis, hvordan oplevede de ledelsen og dens betydning for deres praksis, hvordan oplevede ledelsen sin egen funktion og betydning, hvordan blev processen med indførelse af IT i undervisningen oplevet?

Ved både at bruge en nomotetisk og en idiografisk tilgang til at analysere organisations- og ledelseskultur forventede jeg at opnå en større forståelse, end jeg kunne opnå ved brugen af blot den ene af de to metoder, ligesom jeg har kunnet styrke validiteten i min undersøgelse ved diskutere de to former for data i forhold til hinanden.

¹⁹¹ Ibid.: 268

Reliabilitet, validitet og repræsentativitet

Med hensyn til spørgsmålet om undersøgelsens evne til at sige noget relevant og troværdigt om et felt, taler man indenfor et positivistisk paradigme taler man om "reliabilitet". Høj reliabilitet tillægges undersøgelser, der giver det samme resultat ved gentagelse, dvs., at de er designet på en sådan måde, at de specifikke omstændigheder omkring det eller de enkelttilfælde, som undersøges ikke spiller nogen rolle for analysens udfald. Forskeren som subjekt er fx en bias, hvis rolle man må forsøge at minimere. Epistemologisk set bør man erkende virkeligheden objektivt, og så vidt muligt rense ud i kontekstafhængige variable. En god tommelfingerregel er, om undersøgelsen ville give det samme resultat, hvis den blev gentaget i en anden sammenhæng – det, som man også kalder dens replikationsværdi.

Hermeneutikken arbejder med nogle andre gyldighedskriterier, da det epistemologiske grundlag er anderledes. I det kvalitative interview er det f.eks. subjektive opfattelser og vurderinger, der kommer frem, og disse ikke kan genindsamles, dvs. replikeres.

Fortsættes med interviewet som eksempel, så kan man ikke se bort fra de omgivelser og den situation, hvori interviewet finder sted. Både interviewperson og interviewers virkelighedsopfattelse påvirkes heraf. Hvis interviewet foregår som en dialog, vil det ofte være en proces, hvor begge parter kommer frem til nye erkendelser, og i et senere interview med samme person vil vedkommende næppe formulere sig på samme måde (hvilket også til en vis grad var tilfældet ved det interview, der blev gentaget i min undersøgelse). Man kan måske endda sige, at en aktiv brug af omgivelserne kan stimulere den subjektive oplevelseshorisont, der jo ovenfor blev defineret som den kvalitative undersøgelses genstand.

Validiteten af kvalitative undersøgelser skal derfor vurderes ud fra, hvor konsistent analysen er i sin cirkulære bevægelse mellem forsker og genstandsfelt, samt dens evne til at skabe et troværdigt og velargumenteret samspil mellem teori og empiri. Dette kan gøres på mange måder, f.eks. gennem idiografisk generalisering, der - som ovenfor beskrevet - aktiverer genstandsfeltet som reference til læserens oplevelsesverden.

Bryman¹⁹² nævner desuden *deltagerobservation* med reference til LeCompte og Goetz, som en overordentlig nyttig metode – ikke mindst i forbindelse med det cirkulære bevægelse, fordi den er i kontakt med undersøgelsesgenstanden over tid. Man kan således læse teori, som svarer på, støtter og evt. modificerer, det observerede, hvorefter man igen tager adgang til feltet. Deltagerobservation er en tilgang, der især er udviklet inden for antropologiske studier, og består i, at forskeren indgår som mere eller mindre almindeligt medlem af undersøgelsesfeltet. Hvis man ser på metoden i forholdet mellem en positivistisk, overvejende kvantitativ, og en hermeneutisk, kvalitativ, tilgang til virkeligheden på en højde-dybde skala, så befinder spørgeskemaundersøgelser og statistiske analyser sig et sted øverst oppe. Længere nede kommer fx. forskningsinterviewet, diskursanalysen osv., fordi analysen i høj grad beror på de tolkende kvaliteter hos de forskere, som udfører undersøgelsen.

¹⁹² Bryman (2003): 273

Deltagerobservationen kommer ind som én af de mest konsekvente former for hermeneutisk metode, fordi forskeren er tæt viklet ind i den undersøgte virkelighed. Når denne metode medtages, skyldes det, at der er ofte stor forskel på den verbale og velovervejede virkelighed som et interview retter sig imod, og, på den anden side, den ureflekterede virkelighed, hvor mennesker indretter sig, bevæger sig, og grupperer sig efter vaner og regler, som er opbygget efter mange års liv sammen med hinanden. Netop fordi regler, værdier og normer er så gamle og så indgroede, er man ofte ikke klar over dem længere. Ofte reflekterer man ikke om de ting, man allerede har opnået konsensus om, mens man kun forholder sig til de ting, som er til forhandling. Og netop derfor kan disse ting være svære at indfange gennem sproglige og reflektive dialoger. De må indsamles ved at observere subjekterne handle, og hertil kan observationen, hvor forskeren i en periode befinder sig i miljøet være en nyttig metode, som giver mulighed for endnu et blik på feltet.

Case-metoden

Det kan ofte være svært at undersøge et helt fænomen på en gang, og man er ofte nødsaget til at lave nogle nedslag. Skal man undersøge kulturen og ledelsen af gymnasier i Danmark, står man også overfor dilemmaet mellem at gå i dybden med få enkeltcases eller en mere overfladisk undersøgelse af alle gymnasier.

Fordi case-studiet ønsker at undersøge ét eller få enkeltfænomener i dybden, bliver det ofte associeret med de kvalitative metoder. Bryman¹⁹³ vedkender, at kvalitative metoder såsom deltagerobservation og ustruktureret forskning-interview er særligt egnede til at generere intensive og detaljerede undersøgelser. Men han understreger også, at man ofte kan være nødt til at kombinere kvalitative og kvantitative tilgange.

Idealstudier er selvsagt studier med mange enheder og mange variabler og dermed helt udbygget sammenhæng mellem den kvalitative og den kvantitative tilgang. Bredden kan både indfanges numerisk ved fx. at udvælge et stort antal skoler, eller tidsmæssigt, hvor man fx. analyserer det samme fænomen ekstensivt over en længere tidsperiode.

Med hensyn til valg af cases påpeger R. K. Yin¹⁹⁴, som især har skrevet om case-studieforskning, at forskeren må tage højde for en lang række forhold, når han eller hun vælger sin case: Skal den være eftervisende eller eksplorativ, søger man at falsificere eller at verificere, søger man typiske eller atypiske cases osv.? Man kan vælge en "ekstrem case"¹⁹⁵ hvis man fx som Margaret Mead ønskede at vise, at de unge på Samoa var unikke ved ikke at gennemleve en periode med ængstelighed og derved vise en enestående case som en slags negativ på den vestlige virkelighed, hun egentlig sigtede mod.

Omvendt kan man også lave det man kalder et komparativt case-studie, hvor man analyserer det samme fænomen i to forskellige kontekster. Ønsker man fx

¹⁹³ Bryman (2004): 49

¹⁹⁴ Yin (2003):9

¹⁹⁵ Bryman (2004): 51

at opnå viden om forskellen på dansk og tysk ledelseskultur, kunne man undersøge en tysk skole og en dansk skole og dermed sammenligne dem. I den forstand, at man går på tværs af kulturelle grænser, så er den komparative tilgang bredere og repræsenterer et større udsnit af virkeligheden.

En kombination er også mulig, og når man taler om gymnasier kan man derfor - som jeg - udvælge få gymnasier, hvis karakteristika er så repræsentative som muligt, men hvor disse karakteristika er stærke, at gymnasierne virker som to modsat placerede ekstremer af den danske gymnasievirkelighed.

De valgte undersøgelsesinstrumenter

På baggrund af ovenstående overvejelser har jeg valgt et antal metodiske tilgange - eller undersøgelsesinstrumenter - som bærende for min undersøgelse.

Ideelt set er problemstillingen, igen, bestemmende for de valgte instrumenter. Men reelt spiller praktiske forhold som tid, adgang til personer og materiale en stor rolle, men i det følgende vil jeg – uden at skele for meget til disse begrænsninger - redegøre for disse, for hvilke undersøgelsesenheder, der er ønsket undersøgt, hvordan de er begrundet og afgrænset og hvordan undersøgelsesinstrumenterne er tænkt anvendt.

Case-studiet

For bedst muligt at kombinere de kvalitative og kvantitative instrumenter, og derved gennemføre en dybdegående undersøgelse, der kan give en vis repræsentativitet.

Det kvantitative spørgeskema

For at styrke undersøgelsens objektivitet og kontekstafhængighed. Dels som forberedende, understøttende og testende i forhold til den kvalitative undersøgelse.

Det kvalitative interview

Fordi der har været et eksplorativt element i undersøgelsen og fordi samme fænomener, som jeg fik frem gennem den indledende kortlægning af kulturen kunne uddybes. Herved kom jeg til en større forståelse af motiverne for givne handlinger, og interviewene bidrog til at finde mening i de konkrete kontekster

Observationsstudie

For at kunne supplere de øvrige data har foretaget jeg observationer. Deltagerobservation var ikke var ikke muligt i denne undersøgelse, men jeg observerede "livet" i organisationer, interaktionerne, adfærden og rammerne for disse. Disse observationer kan ikke ses som *bærende* for analysen, men som *skærpende* for denne.

Casene

Man kan, som jeg tidligere har nævnt, medtage få eller mange undersøgelsesenheder, og studere få eller mange variabler ved enhederne, og Andersen opstiller en datamatrice¹⁹⁶, *figur 9*:

		Antallet af variabler	
		Få	Mange
Antallet af	Få	Journalistisk "research"	Intensive case-studier
undersøgte enheder	Mange	Ekstensive studier Surveys, enquêtes og andre sociologiske undersøgelser	"Ideal-studier" Mange relevante enheder og variabler

Figur 9: Oversigt over datamatricen. Kilde: Andersen (2003)

Denne undersøgelse er af typen, som ligger øverst i højre kvadrant, idet der var tale om få undersøgte enheder, relativt mange variabler – og om intensive case-studier.

Valget lå mellem at undersøge skolerne én gang i dybden eller mere overfladisk to eller tre gange. Forandringens implementering ville givetvis have udviklet sig over de 1½ år, disse besøg i så fald skulle strække sig over. Men det var ikke ændringer i sig selv, der blev søgt belyst, men ledelsens betydning og relationer til og mellem lærerne og disses betydning for en given praksisændring, som jeg var interesseret i.

Alligevel var der ikke kun tale om punktnedslag. Jeg undersøgte også et vist tidsmæssigt aspekt gennem officielle papirer om skolen og gennem interviewenes afdækning af den historiske bevidsthed i organisationen, idet ledere og lærere forholder sig til før og nu i deres fortolkning af det aktuelle. Desuden belyste jeg IT-processens tidsmæssige forløb.

¹⁹⁶ Andersen (2003):142

Den kvantitative undersøgelse

Denne del af undersøgelsen baserer sig på tre spørgeskemaer:

Spørgeskema 1: En kvantitativ organisationskulturundersøgelse, *bilag 1a*

Spørgeskema 2: Baggrundsvariabler i relation til interviewpersonerne, *bilag 1b*

Spørgeskema 3: Oplysninger om interviewpersonernes IT-brugerniveau, *bilag 1c*

Spørgeskema 1

I modsætning til min tidligere undersøgelse¹⁹⁷ valgte jeg et spørgeskema, som er udarbejdet og anvendt af *andre* forskere nemlig af de to amerikanske organisations- og ledelsesforskere Kim S. Cameron og Robert E. Quinn¹⁹⁸. De har i deres bog *Diagnosing and Changing Organizational Culture* (1999) udarbejdet og beskrevet en metode til diagnosticering og ændring af en virksomheds organisationskultur. De arbejder ud fra en model, som består af et spørgeskema til afdækning af organisationskulturen og en guide til ændring af den diagnosticerede kultur. Da jeg ud fra mit forskningsspørgsmål var interesseret i at afdække en given organisationskultur, anvendte jeg den første del af modellen, nemlig spørgeskemaet. Cameron & Quinn kalder dette spørgeskema for *Organizational Culture Assessment Instrument* (OCAI).

Cameron & Quinn's udgangspunkt er, at de mener at have kunnet konstatere - gennem deres empiriske studier af private og offentlige virksomheder, herunder skoler og universiteter - at forandringstiltag kun har meget lidt gennemslagskraft, medmindre de kobles til organisationskulturelle forståelser¹⁹⁹. De har således udarbejdet deres model ud fra et ønske om at kunne diagnosticere en given organisationskultur i forhold til dens effektivitet og anvise muligheder for at ændre denne, hvis den skulle vise sig ikke at være effektiv i forhold til sin organisationens opgave(r). De tilbyder herved en fremgangsmåde til diagnosticering af en organisations kultur, samt en metodologi der kan begrebsliggøre en organisationskulturel forståelse.

Modellen er en survey-model, og målet for det forskningsparadigme, der ligger bag en survey-model, er, som tidligere nævnt, at udvikle generelle kundskaber, som kan anvendes uafhængigt af konteksten²⁰⁰, og som antages at kunne anvendes på en hvilken som helst organisation som et objektivt redskab.

Selve spørgeskemaet er konstrueret over en firefeltsramme, som Cameron & Quinn kalder for *Competing Values Framework*²⁰¹. Denne ramme er baseret på deres forskning i indikatorer på effektive organisationer, som igen bygger dels på teori om organisationskultur og ledelse og dels på empiriske undersøgelser af over tusind offentlige og private virksomheder²⁰². I deres udredning af deres teoretiske grundlag henviser de til en række forskere, som har beskæftiget sig med faktorer, der bidrager til organisatorisk effektivitet, og som ligger som det

¹⁹⁷ Abrahamsen (1999)

¹⁹⁸ Cameron & Quinn (1999): 20

¹⁹⁹ *ibid.*:1

²⁰⁰ Hatch (1997): 231 ff

²⁰¹ Cameron & Quinn (1999): 30 ff.

²⁰² *Ibid.*:138ff

teoretiske underlag for deres model: Schein²⁰³ og Kotter²⁰⁴, der argumenterer for styrke og kongruens i forhold til de forskellige aktører og organisationens primære orientering, Arnold & Capella²⁰⁵ som har foreslået en stærk-svag dimension og en ekstern-intern dimension, Deal & Kennedy²⁰⁶ som har foreslået en dimension baseret på hurtig feed-back (*high speed* over for *low speed*) og en risikodimension (*high risk* over for *low risk*), Ernst²⁰⁷ som har argumenteret for medarbejderdeltagelse i beslutninger (*participation* – *non-participation*) og responsivitet over for omverdenen (*re-active* – *pro-active*) som nøgledimensioner i kulturen. Hofstede har fokuseret på magtdistance, usikkerhed, individualisme og maskulinitet, Kets de Vries & Miller²⁰⁸ på disfunktionelle dimensioner i kulturer, der indeholder paranoide, konfliktangste, karismatiske, bureaukratiske og politiserende dimensioner, og endelig Martin (1992) som har opstillet variablene kulturel integration over for konflikt og fragmentering.

Quinn²⁰⁹ selv har i sine empiriske studier identificeret 39 variable, der indicerede effektivitet. Resultatet fra disse studier har han behandlet statistisk, har analyseret dem, og herudfra er der uddestilleret to hoveddimensioner, som kategoriserer indikatorerne i fire kategorier. Sammen med Cameron udviklede han dette til den anvendte undersøgelsesmodel, OCAI-skemaet²¹⁰.

Rammen har to dimensioner. Den ene dimension er *fleksibilitet*, skøn og dynamik over for *stabilitet*, orden og kontrol. Den anden dimension er *integration* intern orientering og enhed over for *differentiering*, ekstern orientering, og konkurrence. Disse to dimensioner har Cameron & Quinn formet i fire kvadranter, som de har ”high-lightet” i modsat rettede værdier – og herfra kommer benævnelsen *Competing Values Framework*. Hver kvadrant har de givet en etiket for at adskille de mest fremherskende karakteristika, *figur 10*.

²⁰³Schein, E. A. (1984) ”Coming to a new awareness of organizational culture” in *Sloan Management Review*, 25:3-16

²⁰⁴Kotter, J.P. & Heskett, J.L. (1992) *Corporate Culture and Performance* (New York: Free Press)

Arnold, D.R. & Capella, L.M. (1985) ”Corporate culture and the marketing concept: a diagnostic instrument for utilities” In: *Public Utilities Fortnightly*, 116: 32-38

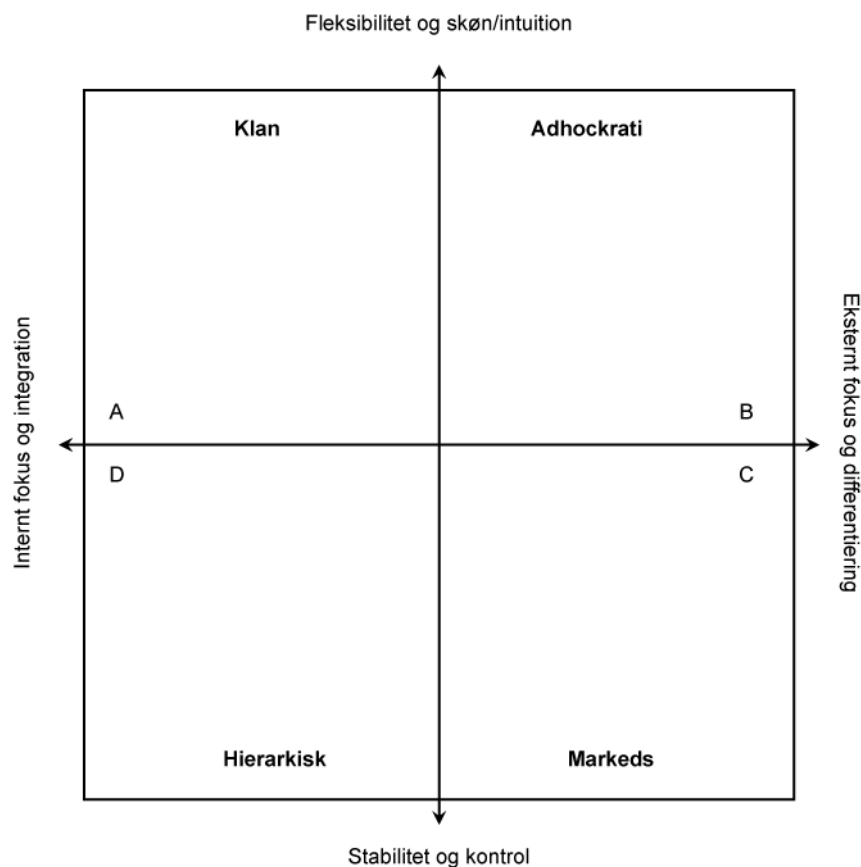
²⁰⁶ Deal, T.E. & Kennedy, A.A. (1983) ”Culture, a new look through old lenses” in: *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 19: 498-506

²⁰⁷ Ernst, R.C. (1985) ”Corporate culture and effective planning: An introduction to the organization culture grid” in: *Personnel Administrator*, 30: 49-60

²⁰⁸ Kets de Vries, M.R.F. & Miller, D. (1986) ”Personality, culture and organization” in: *Academy of Management Review*, 11: 266-279

²⁰⁹ Quinn, R.E. & Rohrbaugh, J. (1983) ”A spacial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis”, in: *Management Science*, 29: 363-377

²¹⁰ Cameron & Quinn (1999)



Figur 10: Cameron & Quinns Competing Values Framework – model. Kilde: Cameron & Quinn (1999)

De karakteriserer de fire rammekulturer som *klankultur*, *ad-hokratikultur*, *markedskultur* og *hierarkisk kultur* således²¹¹:

A Klankulturen

Orienteret mod fælles værdier og mål, sammenhæng, deltagelse, individualitet, vi-følelse dvs. en opfattelse af organisationer mere som store familier end som økonomiske enheder. Omverdenen betragtes som venligsindet, og der skal samarbejdes med kunder og interessenter. Ledelse skal *empower* de ansatte, dvs. tilstræbe en høj grad af uddelegering og selvstyring. Organisationen holdes sammen af loyalitet og tradition. Basisværdierne er samarbejde og konsensus samtidig med individuel medarbejderudvikling, jf. Scheins enhedskulturelle syn. Ledertypen er facilitator, mentor og ”forælder”.

B Ad-hokratikulturen

Organisationens medarbejdere strukturerer sig i tidsbegrænsede, specialiserede, dynamiske enheder, hvilket giver mulighed for hurtig tilpasning til omverdenen. Intet fast hierarki, autoritet flytter sig fra individ til individ og fra team til team, enhederne arbejder autonomt. Informationsflowet og kontrolsystemernes

²¹¹ ibid.: 33 ff.

samordning er en stor udfordring. Kreativitet og fornyelse er grundværdierne. Ledertypen fungerer som innovator, entreprenør og er visionær.

C Markedskulturen

Strukturen er orienteret mod omverdenen, som betragtes som fjendtlig i den forstand, at der skal kæmpes for at positionere sig i markedet og over for organisationens interessenter eller kunder, dvs., alle som har interesse i og/eller indflydelse på organisationens ydelse – ligesom den er orienteret mod bundlinieresultater, dvs. den økonomiske kode. De værdier, som især værdsættes, er konkurrenceevne og produktivitet.

Ledertypen er konkurrenceorienteret, resultatfikseret og presser organisationen til det yderste.

D Den hierarkiske kultur

De klassiske egenskaber ved bureaukratiet: regler, specialisering, meritokrati, hierarki, separat ejerskab, upersonlighed, ansvarlighed var helt op til 60'ernes idealer i forbindelse med organisering. Kulturen, de værdier som værdsættes er: formaliseringer, regelbundethed, faste procedurer, autonomi, stabilitet, tryghed osv.

Ledertypen organiserer, koordinerer og overvåger.

Cameron & Quinn har i deres undersøgelser vist, at ca. 80% af de undersøgte flere tusinde offentlige og private virksomheder kan karakteriseres ved en eller flere af de kulturtyper, som er identificeret inden for disse rammer²¹². Som rene modeller jo gerne gør, fremhæver denne også modsætninger. Men som Cameron & Quinn også anfører, indeholder alle organisationer elementer af det hele. Især i forandringstider foregår der både en kamp mellem dem og et forsøg på at sammenkoble dem på trods af deres meget forskellige diskurser og tilgange til forståelse af organisation og ledelse. De fire forskellige positioner er udtryk for forskellige måder både at se problemer og løsninger på.

Udover at være et instrument til *diagnosticering* af en eksisterende organisationskultur bidrager Cameron & Quinns spørgeskema til at afdække, hvilken kultur interviewpersonerne ville foretrække. Det interessante er her, at svarene giver et billede af forskellene mellem informanternes hverdag og deres ønsker om fremtiden, en slags idealtipe for et dansk gymnasium, som kan bidrage til beskrivelsen af skolen. Som interviewer var det til en vis grad muligt at finde følsomme temaer, fx hvis besvarelsen trak i mange retninger.

Modellen befinder sig dermed inden for en rationel forståelsesramme²¹³, hvor spørgeskemaundersøgelsen skal fungere som grundlag for, at man kan fremstille viden i forhold til, at ændringer kan gennemføres ud fra et indre begrundelsespres (intentionalisme) eller forårsaget af et ydre pres fra omverdenen (kontekstualisme) og skal indtænke organisationen som produkt af fortiden (historicisme) og kunne afdække evt. ubalancer (svagheder) i forhold til en ønsket kultur.

²¹² Ibid.: 40, jf. *figur 10*

²¹³ Cameron & Quinn (1999):140

Spørgeskemaets anvendelighed som instrument

Når jeg har valgt dette spørgeskema, er det først og fremmest, fordi der i sigtet i modellens spørgeskemaundersøgelse lå det samme, som der lå i mit undersøgelsesspørgsmål, idet det, ud fra et positivistisk paradigme, ønskede at afdække en given organisations kultur i relation til ledelseseffekt. Dernæst at modellen var funderet bredt, teoretisk og empirisk. *Teoretisk* var den en deduktion af den teoretiske ramme, og af den skoleledelsestænkning, som også ligger bag gymnasieledelse i dag, (jf. *kapitel 2 og 7*) og ved at anvende skemaet kunne jeg begrebsliggøre min teori. *Empirisk* byggede den på et meget omfattende materiale, og jeg anså det for en stor fordel, at spørgsmålenes reliabilitet og validitet var blevet testet i forvejen²¹⁴.

Når den så anvendes i praksis, er der forskellige forudsætninger af betydning for undersøgelsens validitet, der skal opfyldes. Først og fremmest skal respondenterne have forstået spørgsmålene i skemaet såvel sprogligt, begrebmæssigt²¹⁵. Dernæst skal der være evidens for at undersøgelsen måler, det som den siger, at den måler.

Med hensyn til begreberne ledelse og organisation er der, som jeg tidligere har anført forskelle mellem USA og Danmark. En dybere beskrivelse af kulturforskellene i organisationer kan aflæses i den hollandske antropolog og organisationsforsker Geert Hofstedes²¹⁶ undersøgelser af nationale kulturforskelle i organisationer. Hofstede fandt i sine undersøgelser af ledere i IBM's nationale afdelinger rundt om i verden, at holdningsforskelle hos disse kunne forklares ved hjælp af fire dimensioner som han kaldte magtafstand, usikkerhedsvægring, individualisme og maskulinitet.

Den dimension, hvor der kan konstateres størst forskel på USA og Danmark er i forholdet til værdierne lighed/ulighed, som knytter sig til *magtafstand*, jf. *kapitel 2*. Magtafstand drejer sig om, i hvilken grad medlemmerne af en nation er villige til at anerkende en ulige fordeling af magt velstand og prestige. I lande i Latinamerika og Asien²¹⁷ er magtafstanden eksempelvis meget høj, i USA er den relativt høj, mens den i Danmark er meget lav, idet uligheder er vanskelige at acceptere. Hvis en dansker forsøger at stikke frem som vigtigere eller mægtigere end andre, bliver vedkommende oftest sat på plads af ligemænd ud fra opfattelse af en grundlæggende lighed, der eksisterer mellem danskere. En kultur med en meget hierarkisk autoritetsstruktur vil efter Hofstedes mening være problematisk i en dansk kontekst. I de øvrige dimensioner er der, i henhold til Hofstede, desuden forskelle i dimensionen *maskulinitet*, hvor kulturer som USA scorer forholdsvis højt på maskulinitetsdimensionen. Det betyder, at der lægges stor vægt på karrieremål og høj indtægt, mens de mere feminine kulturer, som Danmark hører til, fremhæver mål som gode relationer mellem mennesker, service og gode fysiske omgivelser, dvs. faktorer, som får betydning for medarbejdernes motivation i arbejdssammenhænge. Inden for de øvrige dimensioner, *usikkerhedsvægring*, hvor fx love og regler opfattes som hjælp mod usikkerhed forårsaget af andre menneskers adfærd, er USA mere

²¹⁴ Brymann (2004):160

²¹⁵ Olsen (2007)

²¹⁶ Hofstede (1991)28, 180

²¹⁷ Hofstede (1991):26

regelstyret i både de private og offentlige organisationer end i Danmark. Med hensyn til dimensionen *individualisme*, der er et udtryk for i hvilket grad enkeltmennesker i en kultur forventes at handle uafhængigt af andre i samfundet, er der ikke afgørende forskelle i henhold til placeringen af kulturerne i forhold til hinanden i Hofstedes oversigter.

Forskellene i de værdimæssige grundsyn i forhold til lighed/ulighed har konsekvenser for udfaldet af resultaterne af spørgeskemaer. Den amerikanske kontekst er kendetegnet ved en højere accept af ulighed, og ved at organisationsmedlemmer accepterer en større ulighed mellem ledelse og personale end i Danmark. Det giver sig udtryk i en mere hierarkisk struktur, i flere regler i forbindelse med selve undervisningen, og i at de øvrige medlemmer i organisationen, her også skoleorganisationer²¹⁸, accepterer en højere grad af ledelsesindblanding i deres arbejde. Det giver et større mulighedsrum for indflydelse fra de overliggende lag i en organisation, og en sådan ledelse vil i en organisation i USA blive tolket som stærk. Modellen er derfor meget lidt følsom over for en lighedskulturs sammenhængs- og integrationskraft, og deraf også Camerons & Quinn-modellens grundlæggende antagelse i forbindelse med anden del af deres model, opfølgningen af spørgeskemaundersøgelsen, som jeg imidlertid ikke har anvendt. En leder har ved at diagnosticere en organisationskultur stor mulighed for at ændre den, fordi magtstrukturen er i ledernes favør og deres ord derfor med stor sandsynligvis vil blive hørt. Den måde som undersøgelsen er skruet sammen på, betyder også, at en stærk kultur er en kongruent kultur, om end Cameron & Quinn pointerer, at organisationer er komplekse og ”sammensat” af flere kulturer.

Til gengæld fanger denne tankegang netop de nye dimensioner i ledelsestænkningen, som dukker frem under pres ovenfra gennem moderniseringen af den offentlige sektor. Mål- og rammestyringskonceptet har sat fokus på ledelse i gymnasiet (jf. *kapitel 7*), krav om *ledelsesteam* i forbindelse med ledelsesreformen i gymnasiet i begyndelsen af 90’erne²¹⁹ betyder en mindre flad organisation og en formel styrkelse af ledelsesansvaret. Desuden stilles krav om en eksplicit markeds- eller omverdensorienteret profil og værdisæt på den enkelte skole. Ledelseskurser og -uddannelser²²⁰ er blevet mere udbredte, og de unge lærere har igennem deres pædagogikum-forløb²²¹ fokuseret teoretisk både på fag/pædagogik og på organisations-udvikling og ledelse. Dette er med til at trække over i retning en begyndende begrebsdannelse vedr. ledelse, synliggørelse af ulighed og større formel mulighed for ledelsesindblanding, og en tilnærmelse til det værdisæt, som modellen bygger på.

Således har modellen givet mulighed for at fange de aspekter, som knytter sig til at tænke uddannelse som *organisationer* i et globalt marked og de enkelte skoler som aktører i dette marked. De nordiske undersøgelser og modeller til afdækning af organisationskulturer (jf. *kapitel 2*) får ikke dette aspekt så tydeligt frem, idet disse modeller knytter an til de værdier, der knytter sig til skoler som klassiske *institutioner* i en velfærdsstatsmodel. Den nordiske velfærdsstatsmodel er skabt ud fra et lighedssyn, dvs., at velfærden er for alle, idet den bygger på et

²¹⁸ Jf. *curriculum*-traditionen i amerikanske skoler, hvor ledelsen har større ansvar og mulighed for direkte indblanding i udvikling af lærernes arbejde

²¹⁹ Lov om gymnasiet (1993)

²²⁰ Jf. Ledelseslinien i masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet

²²¹ Lov om pædagogikum (2001)

retsprincip om, at hvis man lever op til de fastsatte standarder for at opnå en velfærdsydelse, har man også ret til at få den. Det lægger pres på økonomien. For at dæmme op for udgifterne er udviklingen gået i retning af en højere grad af markedsstyring og overførsel af principper fra det private erhvervsliv til den offentlige sektor og dermed også til undervisningssektoren – og dermed byggende på de værdier som dele af Cameron & Quinns ramme.

Yderligere relevant for spørgeskemaets anvendelse er, om der er evidens for, at den rent faktisk undersøger de fire typer af organisationskulturer, som den siger at den gør. Cameron & Quinn gør det klart, at ingen organisation er karakteriseret ved kun én kultur. Evidens for validiteten af instrumentet hævder de at kunne afdække i undersøgelser, hvor billedet af den fremanalyserede kulturtype blev matchet med det effektivitetsdomæne, som den enkelte organisation brillerede i. De refererer til en række undersøgelser²²², som underbygger dette og af særlig interesse for denne undersøgelse vil jeg fremhæve en undersøgelse²²³ af college-kulturer, hvor de fandt, at klan-kulturer var tæt forbundet med decentralisering, tillid og lighedsfølelse blandt organisationsmedlemmerne. Ad-hokrati-kultur var knyttet til tendens til forandring og pro-aktiv strategisk adfærd, hierarki-kultur var tæt forbundet med formalisering, modstand mod forandringer og lav moral. Endelig var markedskultur tæt forbundet med ledelse, åbne konfrontationer og konflikter og belønning for resultater. Dette svarede til grundværdierne i denne kultur.

Det skal endelig nævnes, at rammen satte en grænse for at se andre kulturer end de oplyste, som kunne være karakteristiske for netop en dansk gymnasievirkelighed. Men det skal også nævnes, at dette blev afvejet i den kvalitative undersøgelse.

Og så var det til sidst en fordel, at spørgeskemaet - ud fra et meget stort materiale - var kondenseret ned.

Spørgeskema 2

Dette var et hjælpeskema, som indeholdt spørgsmål om personlige og professionelle data: køn, alder, fag og anciennitet, med henblik på, at jeg senere kunne anvende disse data til at kategorisere dem i forhold til deres svar. *Bilag 1b*.

Spørgeskema 3

Et hjælpeskema som jeg udarbejdede for at få informationer om interview-personernes anvendelse af IT i undervisningen og deres brugerniveau, hvor de skulle angive, hvor mange timer de arbejdede med IT om ugen, om de anvendte IT i undervisningen og til hvilke discipliner eller opgaver, samt deres vurdering af deres eget brugerniveau i super, mellem og lavt. *Bilag 1c*

²²² *ibid.*: 141-145

²²³ Zammuto, R, & Krakower, J.Y. (1991) "Quantitative and qualitative studies of organizational culture » in *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 5, p. 83-114. (Greenwich, CT:JAI-Press)

Den kvalitative undersøgelse

Interview-undersøgelsen

Interview-undersøgelsen var semistruktureret og blev gennemført på baggrund af en interviewguide. Guiden blev deduceret ud fra min teoretiske ramme, ud fra OCAI-skemaet, ud fra den viden, som jeg havde fra min tid som rektor²²⁴, fra min tidligere undersøgelse²²⁵ og ud fra min researchfase om ledelse og om problemer i forbindelse med implementering af krav i undervisningen.

Guiden var ens for de forskellige grupper, ledere og lærerne, bortset fra de spørgsmål, der specielt omhandlede ledelsesinterne temaer eller spec. IT-relaterede, ledere: *bilag 2a*, lærere: *bilag 2b*, eller IT-udvalget: *bilag 2c*²²⁶, idet forskellige positioner på skolen må antages at besidde forskellig viden om forhold på skolen.

Spørgsmålene var genereret ud fra det overordnede forskningsspørgsmål om relationen mellem organisationskultur og ledelse, som skulle træde frem i forbindelse med implementering af IT i undervisningen. De uddybede spændingsfeltet mellem integration/ekstern tilpasning og stabilitet/fleksibilitet, og lå inden for temaerne samarbejde-/idéudveksling, kontrol og opfølgning, organisationskulturen generelt. Konkret det var udmøntet i spørgsmål om ledelses- og lærerkultur, spændinger mellem eksisterende og ønsket kultur, ønsker om ændringer i organisations-/undervisningsmiljøet på skolen, ledelsens indflydelsesmuligheder på ændringer i undervisningen, processen med implementering af IT, interviewpersonens personlige arbejde med IT, herunder ændringer i undervisningen.

Observationsstudiet

Der kan indsamles megen indirekte information ved at være på skolerne i 2-3 uger, som kan være uformelle og mere eller mindre håndgribelige observationer og registreringer. Det er alt sammen data, som er med til at give det generelle indtryk af skolen. Nogle er håndfaste (klasserum, indretning, tøjstil, m.m.), andre er ikke alle særlig håndfaste og kan ikke henvises til på samme måde som citater. De baserede sig i høj grad på den intuition, som jeg har opnået gennem sit professionelle kendskab til feltet, og som har givet et skarpt blik for at se forskellene²²⁷ og bidrager til at perspektivere de data, som interviewene og spørgeskemaerne udgør. Begge typer var med til at understøtte fortolkninger af de to cases.

²²⁴ Rektor på et middelstort gymnasium i Århus, 1984-2000

²²⁵ Abrahamsen (1998)

²²⁶ Spørgsmål 4-8 til lederne, sp. 4-7 til lærerne og sp. 4-7 til de IT-ansvarlige

²²⁷ Siden 1978 har jeg gennem mit virke som studielektor, fagkonsulent og rektor besøgt ¾ af landets 150 gymnasier

Undersøgelsesteknikker

Det tredje og sidste niveau i mit undersøgelseskoncept²²⁸ handler om den konkrete, praktiske anvendelse af instrumenterne, også kaldet undersøgelsesteknikkerne. Jeg vil nu gennemgå disse.

Undersøgelsesenhederne - de valgte skoler

Jeg valgte at arbejde med to cases. De to cases, de to gymnasier, valgte jeg ud fra en række variabler, uafhængige og afhængige variabler²²⁹. De uafhængige variabler, som jeg vil benævne som *baggrundsvariablerne*, er de variabler som ud fra teori og tidligere empiriske undersøgelser måtte forventes at have en såkaldt lovmæssig sammenhæng med de *afhængige variabler*, in casu organisationskultur og ledelse²³⁰.

Baggrundsvariablerne relaterede sig til skolernes *socio-geografiske placering* og til deres *størrelse* og *gymnasietype*.

Skolernes socio-geografiske placering land/by, måtte formodes at skabe forskellige cases²³¹, hvilket understøttes af Heises undersøgelse af elev- og lærerkulturer på gymnasier, hvor hun typificerede gymnasier ud fra deres placering i "Østdanmark" (København og Århus) og "Vestdanmark" (resten af landet)²³². En provinsiel omverden, vestdanmark blev oplevet som mindre "presserende", og venlig, end en konkurrencebetonet, såkaldt fjendtlig, omverden i østdanmark. Undersøgelser²³³ viser, at forældrenes sociale (her uddannelsesmæssige) baggrund også er knyttet til disse områder og er en væsentlig variabel. I relation til Heises opdeling repræsenterede de to valgte skoler henholdsvis øst- og vestdanmark.

Skolernes *størrelse* formodes at skabe forskelle i kulturelle mønstre i organisationen, idet diversiteten i kulturel og ledelsesmæssig henseende må antages at være større i en stor skole. De mange elever, lærere og brugere, dvs. den større mængde af mennesker knyttet til skolen, skaber flere grupperinger i en organisation.

Med hensyn til *gymnasietype* faldt valget af skoler inden for det alment gymnasiale område, hvilket var et naturligt valg og et valg, som kunne begrænse kompleksiteten. Jeg afgrænsede mig dermed fra HTX eller HHX som sammenligningsenhed.

Den *afhængige* variabel i forbindelse med skolevalg var IT, dvs. en variabel, der gik på, hvor langt gymnasierne var kommet med brug af IT i undervisningen. Via personlige kontakter og via viden i Undervisningsministeriet fandt jeg to gymnasier, hvoraf den ene var meget langt med IT og den anden skole det modsatte.

²²⁸ Jf. Andersen (2003)

²²⁹ Hansen og Andersen (2000): 49, Bryman (2004):29

²³⁰ *ibid.*:50

²³¹ *ibid.*:66

²³² Heise (1998)

²³³ KL (2003)

”Valget” af interviewpersoner

Udvælgelsen af interviewpersoner fandt sted *inden* besøgene på skolen.

Kontaktpersonen, eller *gate-keeperen*, var i begge tilfælde rektorerne. *Gate-keeper* er betegnelsen for individer eller grupper i institutioner, som regulerer adgangen til informationer og er den, som kan kontrollere hvad eller hvem, der slipper ind eller ud gennem kanalerne til omgivelserne, dvs. i dette tilfælde bestemmer adgangen til område, der ønskes studeret²³⁴. På den ene skole vedblev rektor at være *gate-keeperen*, på den anden skole overgik funktionen til IT-ansvarlige.

Jeg havde ud fra min problemstilling anmodet om at måtte interviewe hele ledelsesgruppen, og derudover 12-15 lærere fordelt ligeligt inden for tre grupper af lærere: lærere der var kommet langt med IT i undervisningen, lærere der ikke var kommet ret langt og endelig en midtergruppe og desuden et evt. IT-udvalg eller IT-ansvarlig. Rektor blev orienteret om dette, og han²³⁵ stod for udvælgelsen. På den ene skole foregik det reelt sammen med den/de IT-ansvarlige, og på den anden blev det overladt til den IT-ansvarlige uden rektors indblanding, bl.a. fordi denne var den eneste, som havde forudsætningerne for at udvælge lærere inden for de ønskede kategorier. Derefter tog jeg personlig kontakt til hver enkelt interviewperson.

Det drejede sig om følgende:

- Rektor
- Ledende inspektør
- Øvrige inspektører
- IT-udvalg og/eller IT-ansvarlig
- 3 lærere der var langt med anvendelsen af IT
- 3 lærere der var midt imellem i forhold til anvendelsen af IT
- 3 lærere der anvendte IT - slet ikke eller i ringe grad.

I alt besvarede 32 personer spørgeskemaerne, to af dem²³⁶ - én på hver skole dog ufuldstændigt, og disses besvarelser er ikke regnet med, men de blev efterfølgende interviewet. Det drejede sig om 15 personer på den lille skole og 17 på den store skole. Derudover blev fire personer på skole II (IT-udvalget) interviewet som en gruppe.

Man må selvfølgelig tage forbehold over en sådan udvælgelse, derfor ”valg” i anførselstegn i overskriften. Jeg kunne ikke vide, om *gate-keeperen* havde udvalgt bestemte personer med bestemte holdninger, som måske netop bekræfter vedkommendes opfattelse af virkeligheden. Denne bias blev afvejet af *spørgeskema 3*. Et andet spørgsmål er, om der blev interviewet tilstrækkelig mange personer i de forskellige grupper. Mht. til lederne blev alle interviewet, så her er repræsentativiteten selvsagt i orden. Det samme gjaldt for IT-udvalget eller den IT-ansvarlige. Hvad angår lærerne, kan det ikke vides, om repræsentativiteten er i orden, men det blev dog afvejet af, at udvælgelsen var foregået efter bestemte kriterier, som i øvrigt blev bekræftet, og stemte overens

²³⁴ Andersen et al. (1998)

²³⁵ Begge rektorer var mænd

²³⁶ L6p og L9h

med svarene i *spørgeskema 3*, hvor de spørges om deres anvendelse af IT i undervisningen. Desuden lagde det økonomiske aspekt sine begrænsninger for at lave den optimale undersøgelse med inddragelse af alle lærerne. Dette aspekt diskuteres i forbindelse med reliabilitetsdiskussionen.

Fravalget af interviewpersoner

Som det fremgår af ovenstående, var der kun delvis tale om frit valg af informanter. Jeg måtte selvfølgelig forholde mig til den konkrete virkelighed, med de personer og de barrierer, som denne repræsenterede, og som satte begrænsninger for, hvad der var muligt. Valget beroede både af gennemtænkte overvejelser og andres overvejelser i organisationerne.

Ved valget af skoler og interviewpersoner fik jeg afgrænset undersøgelsesenheden. Imidlertid kan en skole være svær at afgrænse, idet beslutninger om afgrænsninger også er beslutninger om udgrænsning af de forhold og relationer, som ikke skal undersøges. Udgrænset fra undersøgelsesenhederne i dette case-studie er:

- Det teknisk-administrative personale
- Eleverne
- Forældrene
- Skolebestyrelsen
- De lokale og centrale arbejdstagerorganisationer (som i øvrigt er sammenfaldende med arbejdsgiverorganisationen²³⁷).

Disse grupper har betydning for en skole, men er sekundære i forhold til hvordan aktørerne oplever ledelse i en forandringsproces. De vil i beskrivelsen og analysen blive inddraget som vilkår, som man på skolerne må forholde sig til.

Derimod er andre enheder fra skolernes omverden primære i forhold til ledelsen, når denne betragtes i perspektivet kommunikator i forhold til omverdenen: repræsentanter for rammebetingelserne – undervisningsministeriet og de lokale amtslige forvaltningschefer inden for undervisningsområdet. Jeg valgte at interviewe en undervisningskonsulent for det gymnasiale område og en amtslig undervisningsdirektør. Det ideelle ville have været et interview med begge skolers amtslige foresatte, men praktiske hindringer gjorde, at det kun lykkedes at interviewe én af de to skolers amtslige undervisningsdirektører. Jeg har for den anden skoles vedkommende forladt mig på amtets skriftlige orienteringer og krav til skolerne i det pågældende amt.

Oversigt over data relateret til interviewpersonerne

Jeg udvalgte en række baggrundsoplysninger, som interviewpersonerne skulle oplyse om i spørgeskema 2, *bilag 1b*, der var begrundet i et ønske om at kunne klassificere dem ud fra forskellige baggrunds- variabler, som kunne have

²³⁷ Rektor, inspektorer og lærere var indtil 2006 medlemmer af samme organisation, Gymnasieskolernes Lærerforening. Rektorerne er nu overgået til Dansk Jurist- og Økonomforbund.

betydning for min undersøgelse: *køn*, *alder*, *fagområde* og *anciennitet* - for ledelsesgruppen desuden deres *lederanciennitet*.

Variablen *køn* valgte jeg, fordi tidligere undersøgelser²³⁸ har vist, at der er forskel på kvinder og mænd i forbindelse med dannelsen af bestemte subkulturer i en organisation²³⁹ ligesom der er forskelle i deres tilgang til teknik og til anvendelse af IT generelt.

Variablen *alder* valgte jeg, dels fordi jeg selv tidligere har påvist forskelle i forskellige aldersgruppers holdning til ledelse²⁴⁰, og dels fordi en undersøgelse af unge højtuddannedes forventninger til ledelse²⁴¹ viser, at der i forhold hertil er aldersbetingede forskelle. I forbindelse med anvendelsen af nye medier har undersøgelser vist, at yngre lærergenerationer er mere åbne over anvendelsen af IT i deres undervisning²⁴².

I forbindelse med alder spiller *tid* ind. Personerne er, udover deres alder (den biologiske tid), placeret i en historisk periode eller kalendertid og er placeret i forhold fødselsårgang eller generation²⁴³. Det giver forskelle i henholdsvis livsfaser (etablering i arbejds- og familielivet), i placering i den historiske periode (hvilke ideologier der har været fremherskende i en periode, her specielt i forhold til forestillinger om ledelse og pædagogiske metoder)²⁴⁴.

Samtidig kan en organisation også ses i et evolutionært perspektiv. Den amerikanske organisationsteoretiker Larry Greiner har beskrevet en organisations livscyklus, der, som et menneskes livsløb, bevæger sig gennem udviklingsfaser eller stadier²⁴⁵. Ligesom et barn går fra spædbarnsalder til barndom, ungdom og voksenalder, går en organisation ifølge Greiner gennem fem stadier fra en engageret entreprenør/grundlæggerfase over en kollektivitets-, delegerings-, formaliserings/bureaukratiseringsfasen- og samarbejds/fornyelsesfasen, hvor organisationen har fundet sin form mellem central ledelse/delegering, struktur og stabilitet og fornyelse. På hvert stadi er denne livscyklus domineres organisationen af et bestemt fokus, og hver fase ender med en krise, der truer organisationens eksistens. Disse forskellige inddelinger lægger op til forskellige sammenhænge (kausale forklaringer) i analyser af ændringer i menneskers og organisationer vilkår, værdier og holdninger og normer over tid og dermed ledelseskommunikation.

Der kan således i en enkelt organisation være overensstemmelser eller brydninger mellem organisationsmedlemmernes alder, generationstilhørsforhold, tidsperioder og organisationens eventuelle livscyklus, hvilket også kommer til at hænge sammen med variabelen *anciennitet* (dvs. hvor mange år personen har været ansat på den pågældende skole og i hvilken periode), ligesom det kan have betydning for personens placering i organisationens sociale strukturer. *Ledelsesanciennitet* skal ses i forlængelse heraf, idet variable

²³⁸ Cuban (1999)

²³⁹ Raae (2005)

²⁴⁰ Abrahamsen (1998)

²⁴¹ Holt Larsen (2001)

²⁴² Cuban (2001)

²⁴³ Hansen & Andersen (2000): 72

²⁴⁴ Ziehe & Stubenrauch (1983)

²⁴⁵ Greiner (1972)

også her fletter sig sammen og indvirker kausalt på individernes opfattelse af ledelse og ledelsespraksis²⁴⁶.

Med hensyn til variablen *fagområde* antages denne variabel at indvirke både på holdning til ledelse²⁴⁷ og på holdning til anvendelse af IT i undervisningen, idet de naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige fag i højere grad ser mening i anvendelse af IT end de humanistiske²⁴⁸.

Disse variabler formodes således af have indvirkning på de afhængige variabler, der ligger i mit forskningsspørgsmål, *ledelse* og *organisationskultur* samt på implementeringen af *IT*.

Kodninger af interviewpersonerne

Jeg har kodet interviewpersonerne, for at sløre deres identitet. Dette var en betingelse for interviewene, og det lå en del af interviewpersonerne meget på sinde, at de ikke ville kunne spores.

Alder:	1: 25-30, 2: 31-40, 3: 41-50, 4: 51-60, 5: < 60
Køn:	M : mand, K : kvinde
Anciennitet:	1: 0-5, 2: 6-10, 3: 11-15, 4: 16-20, 5: 21-25, 6: <25
Fagområde:	H : humanistisk, N : naturvidenskabeligt, S : samfundsfagligt
IT-brugerniveau:	1: superbruger, 2: habil, udforskende, 3: amatør, ukyndig

Skole I, Provinsgymnasiets interviewpersoner:

Ledere:	Rektor	Insp1p	Insp2p	Insp3p
Alder	3	5	4	3
Køn	M	M	M	M
Lederanciennitet	1	6	2	1
Fagområde	H	N	N	N
IT-brugerniveau	2	3	2	2

Lærere	it1p	it2p	L1p	L2p	L3p	L4p	L5p	L6p	L7p	L8p	L9p
Alder	4	2	2	2	4	4	3	4	4	4	5
Køn	M	K	K	K	M	K	K	M	M	M	K
Anciennitet	2	2	2	2	5	6	4	5	6	6	6
Fagområde	H	N	S	N	N	N	H	N	H	H	H
ITbrugerniveau	1	1	2	1	1	2	2	2	3	3	3

²⁴⁶ Abrahamsen (1998) Gymnasieskolernes Lærerforening/ Inspektorforeningen (1999) Holt Larsen (2001)

²⁴⁷ Holt Larsen (2001) I henhold til hans undersøgelse foretrækker de samfundsvidenskabelige kandidater en støttende og udfordrende ledelse, humanisterne en ikke-indblandende støttende ledelse og de naturvidenskabelige en direktiv ledelse

²⁴⁸ Cuban (2001)

Skole II, Hovedstadsgymnasiets interviewpersoner:

Ledere	Rektorh	Insp1h	Insp2h	Insp3h	Insp4h	Insp5h	Insp6h
Alder	4	4	4	4	4	4	4
Køn	M	M	M	K	M	M	M
Lederanciennitet	2	4	2	1	2	2	2
Fagområde	H	H	H	S	S	S	H
it-brugerniveau	1	1	1	3	2	2	2

Lærere	L1h	L2h	L3h	L4h	L5h	L6h	L7h	L8h	L9h	ith
Alder	5	1	2	2	4	2	3	4	3	3
Køn	M	M	K	M	K	K	M	M	K	N
Anciennitet	6	1	2	1	5	2	2	6	3	3
Fagområde	N	H	H	N	H	H	H/S	H	S	N
it-brugerniveau	1	1	2	2	2	2	3	3	2	1

Betegnelserne ud for lærere og ledere svarer til citathenvisningerne ved de citater, som er anvendt i fremstillingen fra interviewundersøgelsen.

Diskussion af reliabiliteten i undersøgelsen

Spørgsmålet er, om resultatet af den samlede undersøgelse af de to skoler ville blive så meget anderledes, hvis man umiddelbart efter gentog undersøgelsen. Svarene ville være mere gennemtænkte, men det overordnede billede ville næppe ændres væsentligt.

I den foreliggende undersøgelse drejede reliabilitetsspørgsmålet sig om, hvor vidt en tilsvarende undersøgelse ville give det samme resultat i forhold til

- Skolens kultur
- Ledelsesrelationerne
- Relationerne mellem ledelse og læreres praksisændring

Med den overvejende kvalitative tilgang i denne undersøgelse er det ikke muligt at teste det præcist, og spørgsmålet er så, om man som forsker kommer ud med de forkerte resultater.

Den overordnede opfattelse af virkeligheden, af såvel ledere som lærere, var imidlertid ret overensstemmende. I beskrivelser af hændelsesforløb og af relationer og forhold var der meget små divergenser. Denne ensartethed kan så være interessant i et andet perspektiv, nemlig om en række forskellige eller samspillende forhold gør, at aktørerne ensretter sig. I en traditionel organisations- og ledelsesopfattelse kunne det være et ønske om harmoni eller en angst for repressalier i en vis forstand, dvs. fra ledelsen eller fra andre grupper på skolen. Det første var ikke noget ønske - tværtimod. Interviewpersonerne havde stor lyst til og behov for at videregive deres oplevelser om det modsatte. Det andet var derimod markant for enkelte af interviewpersonerne på den ene skole, hvilket jeg vil vende tilbage til.

Når en sammenstilling af en række interviewpersoners subjektive beskrivelse således kunne skabe en objektiv analyse af en skole, så var det yderligere et problem, om disse personer var repræsentative for den større gruppe, som de også var del af. Alle interviewpersoner udtalte sig både som menneske, som

medlem af en (eller flere) sociale grupper og som medlem af organisationen²⁴⁹ En person vil altid være repræsentativ for sig selv – men var han eller hun det også for en gruppe – det være sig leder-medarbejder, faggruppe, social gruppe i organisationen, osv.? Selvom de bestemte personer, som var vanskelige at anonymisere fuldstændigt – rektor, inspektorer, IT-ansvarlige – var de også medlemmer af en social gruppe. De to førstnævnte typer er alle medlemmer af ledelsen, og udtalte sig i den forstand både som repræsentanter for denne, men også som repræsentanter for funktionen lærer.

For ledelsens vedkommende var det ikke et problem, i og med at hele ledelsesgruppen er blevet interviewet. Det samme gjaldt de IT- ansvarlige. Når det gjaldt lærerne, blev der interviewet 8-9 personer af et lærerkollegium på henholdsvis 50 og 100. Man kan ikke vide, i hvilket omfang de interviewedes udtalelser var repræsentative for lærergruppen, eller om der var tale om helt særlige tilfælde.

Alle interviews findes på et bånd, og alle er skrevet ud i deres fulde længde. I de anvendte citater henvises til interviewpersonen, jf. betegnelserne ovenfor, samt til det linietal på båndudskriftet, hvor citatet starter.

Diskussion af anonymiteten i undersøgelsen

Et problem i ethvert case-studie er anonymitet²⁵⁰. Det drejede sig i dette tilfælde dels om skoleanonymitet og dels om personanonymitet. Problemet lå i konflikten mellem skolens og personernes ønske om anonymitet over for krav til analysens videnskabelighed og redelighed (på trods af anonymisering).

Skole-anonymiteten drejede sig om ekstern anonymitet, dvs. genkendeligheden i forhold til omverdenen. Problemet kunne være interne forhold, som kunne være følsomme, og som skolen ikke ønskede ud i offentligheden, hvilket de også i visse tilfælde gav udtryk for. Skolernes identitet blev sløret, således at de fremstår som *en type* skole ud fra deres geografiske placering. Udenforstående, som har fået præsenteret case-studierne, har rent faktisk heller ikke kunnet genkende skolerne - udover at adskillige fra andre skoler har bemærket, at ”det ligner min skole”.

Person-anonymiteten drejede sig om intern anonymitet – den enkeltes anonymitet i forhold til andre personer på skolen. Ved dette problem trak to interesser i hver sin retning. Den ene interesse drejede sig om at få mest mulig information ud af interviewpersonen, hvilket kunne være et problem, hvis anonymiteten ikke kunne garanteres. Men det stødte imod den anden interesse: med anonymitet var det svært at tillægge bestemte grupper eller personer bestemte karakteristika, og der var dermed konflikter og relationer i materialet, som vanskeligt lader sig analysere

Sløring af informanternes identitet kan – set ud fra et positivistisk paradigme – således gå ud over videnskabelighed og redelighed. Det var fx ikke ligegyldigt, om rektor og ledende inspektør beskrev bestemte relationer forskelligt, idet det kunne være udtryk for, at der var divergenser og konflikter i ledelsesgruppen,

²⁴⁹ jf Lysgaard (1961)

²⁵⁰ Yin (2003):40

som kunne have betydning for analysen af skolens ledelse. På den anden side, set ud fra hermeneutisk paradigme, gav overholdelse af løftet om anonymitet, flere informationer om feltet, som ikke ville være kommet frem, hvis informanterne ikke blev garanteret anonymitet.

Anonymitetsproblemet ramte især de informanter, som der kun er én af - rektor fx. Sådanne personer kunne klart nok ikke sikres 100 % anonymitet, hvilket de også var klar over. På den anden side var denne typer informanter også så kendte, og deres synspunkter var kendt af alle i organisationen, at deres frygt for reaktioner var ret begrænset.

For at sikre anonymitet valgte jeg en mellemløsning: informanterne angives fx ikke med køn og fag i citaterne, kun med position (lærer/inspektør/rektor/IT-ansvarlig). I de kvantitative analyser træder de øvrige karakteristika imidlertid frem, hvor det har betydning.

Desuden er sproget blevet strammet lidt op fra udpræget talesprog til skriftsprog. Specielle udtryk, der ville kunne identificere informanten, er ændret. Dette problem var selvsagt større i forhold til den mindre skole end på den store skole.

Det skal nævnes, at skolerne ikke har fået forelagt resultaterne og derfor ikke har kunnet korrigere evt. faktuelle fejl eller opfattelser, hvilket kan hævdes at være en mangel. Ved offentliggørelse af dele af undersøgelsen i artikelform har der dog ikke været reaktioner fra de pågældende skoler.

Diskussion af generaliseringsproblemet

Men der er selvsagt et problem med at generalisere resultater fra to skoler til det samlede danske gymnasiefelt. Der hersker ingen tvivl om, at dataene fra mine to skoler ikke kan overføres på hverken hinanden eller nogen andre skoler, idet de er specifikke for den enkelte skole. Men nogle forhold kan alligevel give dataene forklaringskraft i en bredere sammenhæng. Alan Bryman²⁵¹ skelner mellem to former for generalisering, nemlig *analytisk* generalisering, som bevæger sig mellem data og teori, og på den anden side *naturalistisk* generalisering, der betoner sammenhængen mellem data og erfaring.

Analytisk generalisering er en generaliseringsform, der baserer sig på logiske ræsonnementer. Den hviler på konsistente argumentationsgange og sandsynliggørelse af sammenhæng mellem data og teori. Ved at udlede et antal hypoteser bliver det muligt at efterprøve teorien overfor et specifikt genstandsfelt, som man via datamaterialet har fået adgang til. Man kan betragte de virkelighedseksempler man undersøger – i mit tilfælde to skoler – som variationer over bestemte temaer, der har en bestemt sammenhæng i den teoretiske ramme. Når mine data beskriver nogle bestemte muligheder som f.eks. en hierarkisk kultur sætter for forandringsledelse på en skole, så er min empiri en afspejling i en almen teori om forholdet mellem bestemte kulturer og ledelsesstrategier og bliver dermed generaliseret.

²⁵¹ Brymann (2004)

Men det er ikke kun væsentligt, at dataene skrives ind i en teoretisk horisont. Hvis de skal have forskningsmæssig virkning, må de også kunne afspejles subjektivt, og det er her, at Bryman nævner den anden generaliseringstype, nemlig naturalistisk, generalisering. Denne betyder, at læserens møde med datamaterialet gør ham/hende i stand til at overføre meninger, betydninger, kulturfænomener mv. fra den fremmede virkelighed til sin egen. Alle mennesker, også forskere og læsere, fortolker og forstår på baggrund af erfaringer som mennesker og fra tidligere forskningsprojekter, og de fremlagte data må også kunne generalisere til dette niveau. Her bliver overføring fra et felt til et andet til et spørgsmål om, hvorvidt teksten ”kan sætte refleksionsprocesser i gang, som kan relateres til den praktiske fornufts repertoire af viden”. Denne form for generalisering kan ikke styres af forskeren, fordi den foregår på et andet bevidsthedsplan. Den etnografiske metode *thick descriptions*²⁵² har en række nyttige anvisninger i den forbindelse, nemlig at man i videst mulige omfang må udfolde sit materiale for læseren som detaljerig beskrivelse af casen. Derved kan man efter min mening øge generaliseringsmulighederne.

Teknikkerne anvendt i felten

Hvad skete der så rent praktisk på skolerne, hvordan blev undersøgelsen grebet an og gennemført?

Rektor på begge skoler blev præsenteret for projektet, dels i form af en kort introduktion til projektets formål og design, dels gennem selve projektansøgningen, som de begge lagde på skolens intranet, så interesserede medarbejdere kunne orientere sig heri. Desuden udleverede jeg en A4 side om projektets formål og tilgang, som blev hængt op på lærerværelsets opslagstavle.

Der blev ikke udtrykt noget forbehold over for projektet, tværtimod stor interesse og velvillighed, og rektorerne støttede det ved at tildele hver interviewperson en del af den lønpulje, som rektor havde dispositionsret over, som kompensation for deltagelse i interviewene. De økonomiske forhold (tildelingen af timer for medvirken i interviewene) satte i øvrigt begrænsninger for, hvor mange personer jeg kunne bede om tilladelse til at interviewe.

Spørgeskema 1

Inden interviewundersøgelsen havde interviewpersonerne fået tilsendt spørgeskema 1, *bilag 1a*, OCAI-skemaet, og havde besvaret dette.

Selve skemaet består af seks spørgsmål. Spørgsmålene handler om seks dimensioner af en organisations kultur: af *ledelsen*, af *personaleledelse*, af *det organisatoriske kit*, af *de strategiske orienteringer* og af organisationens *succeskriterier*.

Hvert spørgsmål har fire svarmuligheder. Ved hvert spørgsmål skal svarpersonen fordele 100 points mellem de fire svarmuligheder, ud fra personens opfattelse af egen organisation. Der gives det højeste tal for den svarmulighed som mest ligner egen organisation. Dette er den første

²⁵² Brymann (2004):275

svarkolonne. I den anden svarkolonne gives pointene på samme måde, men efter hvordan svarpersonen vil foretrække, at organisationen skal se ud i fremtiden.

Interviewpersonerne havde dermed skullet vurdere forskellige aspekter i organisationskulturen på deres skole, og de havde i deres besvarelser indikeret dels deres aktuelle vurdering af organisationskulturen og dels deres evt. foretrukne kultur.

Spørgeskemaet kunne, som nævnt, meget groft give et billede af organisationskulturen og evt. interne diskrepanser og kongruenser på de to skoler, samt identificere - igen groft - evt. dynamiske felter, ved at den viste forskelle mellem det nuværende og det ønskede. Desuden var de fra starten af interview- undersøgelsen *tuned in*, idet der netop blev taget udgangspunkt i deres egen skoles kultur.

De *sproglige* problemer knytter sig til hvordan spørgeskemaets spørgsmål formuleres og oversættes. Det originale spørgeskema er udformet på engelsk, og er oversat til dansk af forfatteren, og min oversættelse er en direkte oversættelse - dog med enkelte minimale ændringer eller sproglige justeringer:

Sp. 1 B og 2B: *risks* er oversat ved ”nyt”

Sp. 3B: *stability in relationships* er oversat ved ”stabile forhold”

Sp. 4B: *organization* er erstattet med ordet ”skole”

Sp. 5D: *smooth* er oversat med *rolige*

Sp. 6D: termen *dependable delivery*, ”levering til tiden” er udeladt, idet jeg ikke anså den for meningsfuld i forhold til en skoleorganisation.

Ændringerne har ingen betydning for skemaet som måleinstrument. Det er sprogligt revideret af en engelskkyndig.

De *begrebsmæssige* problemer hænger til dels sammen med udformningen af spørgsmålene. Eftersom ikke alle begreber er universelle på tværs af landegrænser, er det vigtigt at afklare, om de anvendte begreber i spørgsmålene er universelle eller kulturspecifikke. Det kan have betydning for måden, respondenterne løser svaropgaverne på, idet begrebssætningen og opfattelsen af ledelse og organisation i en amerikansk privat og offentlig kontekst ikke nødvendigvis stemmer overens med opfattelser af det samme i en dansk gymnasievirkelighed.

Ud fra min oversættelse af skemaet oplevede informanterne ingen sproglige problemer, men de oplevede, som ventet, uklarheder i forhold til det begrebsmæssige. Især var en del af informanterne meget i tvivl om, hvem der mentes, når det blev spurgt om ledelsen - var det rektor, eller var det rektor og inspektorerne? Når de skulle karakterisere dem, generede det dem at skulle omtale dem sammen. Nogle af informanterne opfattede rektor og inspektorer som meget forskellige i forhold til ledelsesfunktionalitet, og de opfattede ofte også inspektorerne indbyrdes som forskellige. Dette var i sig selv oplysende og blev i øvrigt uddybet i interviewene.

Med hensyn til udfyldelsen af skemaet gav så at sige alle interviewpersoner udtryk for, at det havde taget lang tid (3/4 – 1 time), fordi det dels var udformet således, at de skulle *fordele* et vist antal point, hvilket kræver større overvejelser end at skulle vurdere en svarmulighed fx fra 1-5, og dels fordi det tematisk åbnede deres øjne for en ny måde at se på deres skole på. En enkelt

ønskede ikke at udfylde skemaet helt, men afleverede en halvt udfyldt besvarelse, som jeg ikke har talt med i opgørelserne.

Spørgeskema 2

Dette hjælpeskema udfyldte interviewpersonerne i forbindelse med interviewet (personlige og professionelle data om køn, alder, fag og anciennitet)

Spørgeskema 3

I dette hjælpeskema angav interviewpersonerne, hvor mange timer de arbejdede med IT om ugen, om de anvendte IT i undervisningen og til hvilke discipliner eller opgaver, samt deres vurdering af deres eget brugerniveau i super, mellem og lavt. Dette spørgeskema, *bilag 1c*, blev også udleveret under interviewet.

Interviewenes forløb

Besøget blev på begge skoler indledt med rektors præsentation af skolen og en efterfølgende uformel samtale med ham. Denne sidste blev ikke optaget på bånd og indgik ikke i materialet.

Selve interviewrunderne fandt sted ved besøg fordelt over 2-3 uger på hver skole, hvor der typisk blev foretaget to interviews per dag af $\frac{3}{4}$ til $1\frac{1}{2}$ times varighed. Interviewpersonerne fik på forhånd tilsendt en orientering om projektet på et A4 ark. Det var en kort orientering om det tænkte forløb i interviewet samt spørgeskemaet om organisationskultur, som de var blevet bedt om at udfylde og aflevere til mig inden starten af interviewet. Hensigten var dels - i forhold til selve interviewet - at spore dem ind på nogle ønskede problemstillinger, dels at interviewerens ud fra deres besvarelser kunne uddybe de punkter, hvor deres svar viste store diskrepanser mellem oplevelsen af det eksisterende og ønsket om ændringer, hvorved jeg kunne diagnosticere dynamiske felter.

Ved starten af interviewet blev interviewpersonerne igen orienteret om projektet og om anonymitetsforhold, og de blev som indledning bedt om at kommentere spørgeskemaet, hvilket afklarede evt. forståelsesproblemer.

Det er ikke min vurdering at interviewpersonerne var overinformeret i forhold til at kunne fortælle om deres umiddelbare opfattelser af de lancerede temaer. Interviewpersonerne gav udtryk for, at det havde været rart at kunne forberede sig lidt og få lejlighed til at tænke over nogle emner ud fra de valgte vinkler, som var nye for dem.

Interviewguiderne blev ikke fulgt slavisk, det afgørende var, at alle temaer blev berørt. Dybden, hvormed de blev behandlet, var forskellig, idet nogle informanter fandt bestemte spørgsmål irrelevante eller ikke ønskede at gå ind på dem, andre blev grebet af nogle af temaerne og udfoldede sig både dybt og bredt.

Det var en intensiv proces, hvor intervieweren i løbet af kort tid indsamlede en stor informationsmængde fra skolen. Selvom informationerne løbende blev nuanceret, stod ledelsesforholdene og relationerne i løbet af de første 5-6 interviews ret klart, og de senere interviews nuancerede eller bekræftede det allerede indsamlede. Det er ikke uden problemer, idet det kan være udtryk for en slags kollektiv bevidsthed, en fællesopfattelse af skolens organisation at man fortæller samme historie.

Interviewerens positionering

Til sidst skal nævnes den problemstilling i forbindelse med interviewene, nemlig at intervieweren var en tidligere rektor.

Det kvalitative interview er en social situation, hvor intervieweren og den interviewede virker ind på hinanden, så virkeligheden kan nuanceres eller forandres. Set ud fra et positivistisk paradigme er dette en *bias* og en hindring for en objektiv indsamling af data. Men set ud fra det hermeneutiske paradigme udgør samtalen netop en metode til dataindsamling, som er betinget af, at der skabes en slags kulturmøde, hvor subjekt og objekt hele tiden positionerer hinanden, bytter plads og sprænger rammerne for traditionel subjekt-objekttænkning.

Som interviewer blev jeg både positioneret som leder, lærer og forsker. Det kunne jeg anvende positivt. I interviewene med lederne viste disse sig meget åbne og havde stor lyst til at meddele sig og diskutere, hvilket kan tolkes i to retninger: den ene, at jeg gennem mit tidligere arbejde havde stor legitimitet, begge parter vidste, hvad ”vi snakkede om”, og den anden, at der er et stort behov for lederne for udveksling af synspunkter, holdninger og diskussion af, hvad det hele drejer sig om.

Det samme gjaldt i de fleste af interviewene med lærerne, hvor jeg fornemmede en slags lettelse hos interviewpersonerne, ved at de kunne ”lukke luft ud” til en position, som både blev opfattet ”den uvildige forsker” og som ”den ufarlige leder”. Det kan igen tolkes som et behov for flere diskussioner på skolerne af, hvad det drejer sig om i disse år. Samtidig virkede min tidligere lederposition negativt i andre af lærerinterviewene. Der kunne fx hos nogle af lærerne spores en træghed i forhold til at besvare spørgsmålene, hvilket jeg tolkede som en modstand mod ledelse, som hos disse interviewpersoner var meget udtalt. Dette fortog sig i løbet af den periode, jeg opholdt mig på skolerne, sandsynligvis både på grund af min egen attitude, og på grund af hvad interviewpersonerne reelt oplevede og snakkede med hinanden om.

Men uanset hvad man gør, vil det ikke helt kunne lykkes, og desuden vil der i enhver relation også være skiftende positioneringer og mere eller mindre udtalte sym- eller antipatier. Og så var det, som nævnt efter tredive års arbejde i gymnasiet, i starten svært at komme en fremmed fugl, der uhildet kom for at *forske* i forhold i aktørernes virkelighed. Styrken var, at jeg kunne opleve rektorernes behov for erfaringsudveksling med en ”neutral ligemand”, og at jeg kunne registrere nogle læreres modvilje mod ”rektorskabet”, som jeg repræsenterede. Svagheden var – måske - indforståethed i forhold til rektor og manglende oplysninger fra lærerne.

Men netop disse forhold i forbindelse med analysen af materialet, hører netop denne erkendelse af, at også forskerens egne konstruktioner skal iagttages – hvilke ledeforskelle har forskeren selv arbejdet ud fra i sin analyse? Det gør det vanskeligt at opstille helt klare konklusioner, men det gør det muligt at lege med alternative muligheder for implementering af IT i undervisningen.

Som helhed vil jeg sige, at gennem mit indgående kendskab til gymnasieuniverset, min personlige erfaring både som lærer og leder, kunne jeg placere mig ind dette univers på dets egne vilkår, hvilket gjorde, at jeg nogle steder kunne afdække skjulte mønstre og også, at jeg kunne give denne tekst liv, mening, farve og dybde.

Opståede problemer

Tekniknedbrud

Ikke alle interviews var vellykkede. Ca. 10 % lykkedes ikke helt af forskellige årsager.

To af interviewene blev ikke registreret på båndet. Den ene interviewperson indvilgede i et nyt interview dagen efter, den andens nedskrev jeg samme dag efter hukommelsen.

En anden form for mislykket interview var, at interviewpersonen enten ikke ønskede at udtale sig (hvilket viste sig med enstavelsesord som svar, mangel på uddybning af svar, kropssattituder) eller ikke havde nogen viden om det spurgte.

Angst for manglende anonymitet.

Selvom interviewpersonerne hele tiden kunne bede om at få slukket båndoptageren eller markere at en udtalelse var *off the record* var der alligevel enkelte, der hellere ville sige for lidt end at risikere, at det, de sagde, kom ud.

Det må regnes for et vilkår, at visse interviews af en eller anden årsag ikke lykkes.

Observationsdata

Jeg har som nævnt indsamlet og anvendt officielle *dokumenter* om skolen og *referater* fra relevante møder i forhold til undersøgelsens team, og endelig har jeg taget notater om indtryk i forbindelse med ophold på skolerne.

Det vigtigste supplement til mine interviews og spørgeskemaer har dog været den uformelle deltagerobservation. I de tre uger som jeg opholdt mig på skolerne, gik det meste af tiden med alt det praktiske og indholdsmæssige. Da jeg kom tilbage til mit forskningsmiljø, eller når jeg diskuterede undersøgelsen med familie om aftenen, tonede der sig nogle bestemte pointer frem omkring skolernes indretning, fremtoning og den sociale adfærd. Observationsstudiet var således ikke planlagt på forhånd. Med andre ord var det en metode hvis brugbarhed voksede frem i det direkte fra empirien.

Min fremgangsmåde var, at jeg undervejs tog noter, som jeg samlede i en mappe. Jeg forholdt mig ikke systematisk til det observerede, og det virkede også tilfældigt, hvad jeg observerede. Lige netop at stå i den situation på et

bestemt tidspunkt, eller være så heldig præcis at overhøre en samtale om IT blandt to udenforstående osv. Jeg fandt data som stemning: måden man holder frokost på – hvem der sidder sammen med hvem, om lederen sidder sammen med lærerne – og med hvem, måden de tiltaler hinanden på, tøjstil, den måde som eleverne omtales på, og alle de informationer, der kommer efter at båndoptageren er slukket, og som man opfanger på gange og i kantiner.

Peter Loizos²⁵³ vender sig mod dette problem med den manglende systematik i sin metodeudvikling fx i forhold til analysen af videomateriale, der hurtigt kan blive meget omfangsrigt. Har man fx 120 timers video om mobning, er man nødt til på forhånd – enten teoretisk eller på anden måde – at definere hvad man mener med mobning. Først derefter ved man, hvad der er relevant at analysere.

Til forskel fra Loizos' metode, der tjener til formål at fremstille resultater, har mit observationsstudie været rettet mod *underbygning* af resultater. Mine udvælgelseskriterier er derfor sat oppefra, dvs., at de bygger på observationernes evne til at illustrere eller understøtte pointer, som allerede er producerede. Min fremgangsmåde har været, at de indsamlede dokumenter fra skolerne, men først og fremmest mine observationsnotater, har jeg med jævne mellemrum bladret i. I løbet af udviklingen af min analyse har nogle pludseligt vist sig underbyggende eller illustrerende for mine pointer, og i disse tilfælde har jeg skrevet dem ind i min præsentation. Omvendt er nogle også gledet ud undervejs, da de har vist ikke at være relevante.

På den ene side har min teori så at sige haft mig *tunet* ind på nogle helt bestemte problemstillinger, og på den anden side har der vist sig nye problemstillinger i de interviews, som jeg har foretaget. Jo længere min interviewundersøgelse er skredet frem des tydeligere har disse problemstillinger vist sig, og dermed er også min observationsevne skærpet. En sideeffekt ved observationsprocessen lå i øvrigt i selve gennemførelsen af interviewundersøgelsen, hvor observationerne har kunnet bruges til implicit at skærpe spørgsmålene i de tilbageværende interviews.

Bearbejdning og analyse af det indsamlede datamateriale

Alle data er indsamlet i løbet af skoleåret 2001/2002 og casestudierne er skrevet i 2003 og 2004. Kommentarer fra enkeltindivider på skolerne er afgivet i 2003 og 2004.

Som tidligere anført har jeg anlagt en deduktiv tilgang i afhandlingen. Det betyder, at jeg i behandlingen af mit datamateriale har haft teorien liggende i baghovedet, og at det i første omgang er de teoretiske pointer, jeg har forfulgt i materialet. Det er - groft taget - de teoretiske kategorier, som har sat kriterierne for en succesfuld objektiv analyse, men med mit eksplorative sigte har jeg også villet sikre en åbning mod subjektive tolkninger.

²⁵³ Loizos (2002)

Behandling af de kvantitative data

Oplysningerne fra spørgeskemaundersøgelsen blev talt op. Ved interviewpersonernes besvarelser af OCAI-skemaerne, *bilag 1a*, fremkom en række tal, og behandlingen af de besvarede skemaers data fra disse foregik ved simple udregninger. Alle A-svarene blev lagt sammen og divideret med seks. Derved fremkom den gennemsnitlige sum for A-svarmulighederne i første kolonne. Dette blev gentaget med B, C og D svarmulighederne. Næste trin var at gøre det samme med svarene i anden kolonne, *bilag 3a*. Disse tal blev lagt sammen og hver af disse fremkomne summer, scoretal, svarede til en bestemt kategori af de fire organisationskulturer.

Disse tal kan anvendes til analyse af organisationskulturen, men, som Cameron & Quinn fremhæver, med reference til statistikerens John W. Turkey²⁵⁴, skabes indsigt og forståelse ikke blot ved at underkaste de fremkomne datastatistiske tests, men i højere grad ved at billedgøre dette talmateriale. Dette giver mulighed for at se flere forbindelser, for at foretage flere sammenligninger og for at identificere mere interessante mønstre end ved blot at se på resultaterne af numeriske analyser.

Ved hjælp af et hjælpeskema til indtegning af scoretallene, *bilag 3b*, var det muligt at lave en tegning af en skoles organisationskultur, dens "placering" i kvadranterne, kategorierne, A, B, C og D, som viste, hvordan den blev oplevet *nu* af svarpersonerne, og hvordan de ville foretrække at se den i *fremtiden*.

Jeg har derfor ved hjælp af fremgangsmåden fra Cameron & Quinn²⁵⁵ konstrueret to typer af billeder:

Først har jeg konstrueret billeder af *organisationskulturerne generelt* på de to skoler, hvilket har givet mulighed for en indikation om, hvilken kultur(er), der er dominerende på de to skoler, *bilag 4a* for Provinsgymnasiet og *bilag 4b* for Hovedstadsgymnasiet.

Dernæst har jeg konstrueret et billede af *de enkelte interviewpersoners profil* ud fra scoretallene fra hver enkelt persons svar på spørgeskemaet. Det gav en indikation om, i hvor høj grad den enkeltes opfattelse svarede til den dominerende kulturtype, dvs., om det kulturelle billede var kongruent. Det gav også en indikation om i hvor høj grad den eksisterende kulturopfattelse matchede den foretrukne kultur. Disse billeder er ikke vedlagt som bilag, idet de ville kunne bryde interviewpersonernes anonymitet.

OCAI-undersøgelsens resultater gav således de første indikationer på organisations-kulturerne og på diskrepanser og/eller kongruenser på de to skoler, og jeg sammenlignede her de to skoler med hinanden. Da min undersøgelse her er den første af sin art på området, var det ikke muligt at foretage sammenligninger med andre gymnasier på de samme indikatorer.

Resultaterne fra spørgeskema 2 og 3 blev ligeledes talt op og skrevet ind i afhandlingen.

²⁵⁴ Turkey, J. W. (1977) *Explanatory Data Analysis* (Addison.Wesley)

²⁵⁵ Cameron & Quinn (1999): 25, 56 ff.

Transkription af interviews

Alle interviewene blev transkriberet, i alt ca. 250 sider. Der eksisterer forskellige konventioner for transskription, bl.a. konversations-analytikernes meget detaljerede form. Men der er tendens til at hvert forskningsmiljø laver deres egne konventioner afhængige af det konkrete behov²⁵⁶. De transkriptionsprincipper, som jeg har anvendt stammer ikke fra en bestemt konvention. Jeg har skrevet interviewpersonernes svar ned i et sprog, der ligner skriftligt gengivelse af samtaler ud fra, at indholdet og læsbarheden var det væsentlige. Der er derfor også sat punktummer og kommaer for at lette læsningen.

Deduktion af diskurser

I afdækningen af kulturen gennem diskurserne er billedet meget komplekst og kaleidoskopisk. I forlængelse af Niklas Luhmann havde jeg bestemt ledelse som et anden ordens fænomen, dvs., at ledelse som fænomen ikke blot eksisterer i sig selv. Det skabes af iagttagelserne, som danner forskellige billeder af samme fænomen, og de skaber således hver deres ledelsesbillede. Parterne, aktørerne, konstruerer hver sin ledelseskommunikation, uden at være klar over, hvordan de hver for sig opfatter hinanden, dvs., hvilke forskelle de arbejder ud fra i deres kommunikation. Eventuelle effekter, eller mangel på samme, opstår som resultat af sådanne gensidige konstruktioner.

Jeg forsøgte i min analyse at operationalisere Luhmanns kommunikationsteori, for at få fremanalyseret hvilke forskellige koder, både eksterne og interne, som ledelsen skal håndtere for at have muligheder for at reflektere og skabe mening i og tilslutning til beslutningerne (jf. *kapitel 3*). Analysen bygger på en kodning af svarene i interviewene: jeg gennemgik materialet og kodede det i første omgang ud fra hvilke diskurser, der gjorde sig gældende i disse tekster. Jeg anvendte den faircloughske tilgang²⁵⁷, dvs. diskurser som det sproglige udtryk - italesættelsen - af kulturer. Som udgangspunkt kodede jeg materialet ud fra de diskurser i gymnasiet, der dels var genereret ud fra min teoretiske gennemgang af ledelse og organisation, og dels ud fra nyere undersøgelser af gymnasiet.

Ud fra min teoretiske og historiske gennemgang af gymnasiet som professionelt bureaukrati (jf. *kapitel 5-7*) udledte jeg en bureaukrati- og en professionsdiskurs, som indeholder en fag- og pædagogikdiskurs, som de ”oprindelige” diskurser i gymnasiet. Disse er blevet sat under pres i takt med moderniseringen af den offentlige sektor, der har genereret en markeds-/lønarbejdersdiskurs og en udviklingsdiskurs, som yderligere er blevet forstærket af kravene i udviklingsprogrammet²⁵⁸ og - efter undersøgelsens afslutning – af kravene i gymnasireformen.

Ledelsesdiskursen, som - igen oprindeligt - var i harmoni med bureaukrati- og fagdiskursen, er ligeledes blevet udfordret af kravene til ledelse gennem moderniseringen af den offentlige sektor. Med de styringsmæssige

²⁵⁶ Kvale (1999):169

²⁵⁷ Fairclough (1992)

²⁵⁸ Undervisningsministeriet (1999)

forskydninger i retning af målstyring opstod en målstyringsdiskurs og ledelsesreformen²⁵⁹. Uddelegering af ledelse og krav om dannelse af ledelsesteam har genereret en delegeringsdiskurs og dermed en diskurs om ledelse, dvs., at ledelse i det hele taget er blevet italesat.

Andre empiriske undersøgelser kan desuden åbne blikket når man udvikler diskurser baseret på ens teori. Heise²⁶⁰ taler om kollegadiskurs og en omsorgsdiskurs, som hun kobler til feminiseringen af gymnasiet. Gottlieb & Hornstrup²⁶¹ og Raae²⁶² taler om en speciel konsensuskultur, den individuelle konsensus, der er kendetegnet ved, at den enkelte underviser ikke føler sig forpligtet over for beslutninger truffet i fælles forsamlinger, det være sig i store som små.

Kodninger af diskurser

Først kodede jeg udsagnene efter disse diskurser, og placerede dem i forskellige kategorier ud fra begreberne i teorien om de symbolsk generaliserede medier for at se, hvor langt jeg kunne komme gennem deduktion. Fx er bureaukrati-diskursen koblet til retssystemet, har retten som medie, og skelner mellem om regler /bekendtgørelserne overholdes eller ikke, professionsdiskursen er knyttet til det videnskabelige system, har fag som medie og skelner mellem fag/ikke fag og ledelsesdiskursen har beslutninger som medie og skelner mellem om ledelseskommunikationen har effekt eller ikke effekt (jf. *kapitel 3*). Disse kategoriserede jeg, *figur 10a*:

Socialsystem	Medium	Kode	Diskurs
Politik	Magt	+/- magt	Ledelsesdiskurs Delegeringsdiskurs
Retssystem	Ret	+/- ret	Formel-retlig diskurs
Økonomi	Penge	+/- overskud	Markedsdiskurs Måldiskurs Lønarbejderdiskurs
Uddannelsessystem	Livsløb	+/- formiddelbar	Udviklingsdiskurs Omsorgsdiskurs Pædagogisk diskurs
Videnskabssystem	Sandhed	+/- sand	Fagdiskurs

Figur 10a. Kategorisering af diskurser i gymnasiet som udgangspunkt for kodningen af data. Marianne Abrahamsen (2008)

I denne proces så jeg også efter svar fra interviewpersonerne, som ikke pegede på nogle af kategorierne. Jeg fik derved oplysninger om, der var større eller mindre pletter i teksten, som faldt uden for kategorierne, og som afdækkede nye diskurser som ikke kunne indfanges af mit teoretiske filter, dvs., at jeg foretog en abduktion. Der dukkede her nye diskurser frem, demokrati-diskursen, og forskellige typer af ledelsesdiskurser, målsætningsdiskurs, en kollegadiskurs som blev nuanceret med endnu en social diskurs, vennediskursen.

²⁵⁹ Lov om gymnasiet (1993)

²⁶⁰ Heise (1998): 126ff.

²⁶¹ Gottlieb & Hornstrup (1998)

²⁶² Raae (2004)

Disse diskurser *præsenterer* jeg i *kapitlerne 9 og 10* i afsnittene om diskurserne på de to gymnasier. Jeg har her udvalgt citater både ud fra kvantitative kriterier, deres *repræsentativitet*, dvs., om de fremkom hos størstedelen af de interviewede, og ud fra kvalitative kriterier, deres *illustrativitet*, dvs. om de indfangede meningen, det generelle, på en illustrativ og forståelig måde.

Jeg har derefter samlet diskurserne i ”klumper”, og i denne proces kunne jeg se, at nogle af diskurserne lignede hinanden, eller var varianter af samme diskurs, og at nogle af dem var mere dominerende end andre – og at det var forskelligt på de to skoler. Gennem denne første bearbejdning fik jeg et indtryk af, hvordan de enkelte interviewpersoner forholdt sig til skolens kultur og til ledelse og af, hvordan de to skolars kulturer var formet.

I næste fase så jeg i materialet efter, hvilke beslutningspræmisser der havde kunnet være konstituerende for ledelse.

Her kobled jeg tilbage igen til min teoretiske ramme og inddrog de nye fund²⁶³ jf. Bryman’s forslag til trin i den kvalitative forskning.

I denne del af analysen afdækkede jeg først *ledelsens form* i processen, dvs. hvilken diskurs, som *ledelsen* havde koblet til eller reflekteret i sin beslutning. Dette betragter jeg som en form for *ledelsesteknik*, idet det skal forstås som den kommunikation, som ledelsen har anvendt for at motivere lærerne til anknytning til evt. nye adfærdspræmisser. I den anden del af analysen så jeg efter, hvilken eller hvilke diskurser, som *lærerne* havde knyttet an til som præmis for adfærdsændring, dvs., om lærerne gennem refleksion havde knyttet an til beslutningen og havde lagt den som præmis for deres adfærd. Var det fx økonomistyring, der satte beslutningspræmisserne, så var det fordelingen af de økonomiske midler som ledelsesform, der virkede i forhold til, om der var ændret i de grundlæggende antagelser, dvs., om ledelseskommunikationen havde haft effekt, havde været succesfuld.

For at kunne foretage den tværgående analyse kobled jeg tilbage til mit teoretiske udgangspunkt i forhold til OCAI-skemaets fire kategorier af organisationskulturer A, B, C og D. Jeg opstillede oversigter med udgangspunkt i de fire teoretiske kulturkategorier og over koblingerne mellem de forskellige ledelsesteknikker, der havde været til rådighed i de to organisationer. Dernæst lavede jeg oversigter over de anvendte ledelsesteknikker og lærernes anknytninger eller ikke-anknytninger til disse i forhold til deres udsagn om anvendelse af IT i deres undervisning.

Endelig analyserede jeg - ud fra det systemteoretiske perspektiv ledelsesmulighederne og diskuterede nye krav til ledelse i gymnasiet.

²⁶³ Bryman (2004):269

Sammenfatning af DEL I

Efter at jeg har præsenteret de anvendte teorier, refererer jeg tilbage til starten, hvor jeg lagde op til, at emnet bedst kan belyses overordnet ved hjælp af de relevante begreber fra Niklas Luhmanns systemteori, den systemiske beskrivelsesmodel, og desuden ved at inddrage nogle af de rationelle teorier om organisationer, der tilbyder en deterministisk beskrivelsesmodel. Det, som var udslagsgivende for dette valg, var et behov for at kunne konkretisere systemteorien med andre beskrivelsesmodeller:

Den *deterministiske* er den beskrivelsesmodel, som har rødder i den klassiske mekaniske fysik, en objektivistisk videnskabsforståelse. En iagttagelse er i stand til at observere fænomener i den fysiske verden og derefter angive årsagerne til de observerede fænomener. De er universelle og årsag-virkningsforhold beskrives som forhold, der kan iagttages uafhængigt af tid og sted, med observatøren placeret uden for den observerede virkelighed. Beskrivelsen opfattes derfor som en objektiv forklaring. Individuer betragtes som rationelle funktionalistisk analyserende, besluttende og handlende individer. I ledelsesteorier og -litteratur er der gjort adskillige forsøg på at anvende denne beskrivelsesmodel, jf. de rationelle teorier og til en vis grad kulturteoriene.

Den *systemiske* forklaringsmodel bygger på den antagelse, at den første forklaringsmodel er reduktiv, idet den ikke i tilstrækkelig grad tager hensyn til det komplekse i erkendelse. Observatøren befinder sig ikke uden for den observerede virkelighed, hvilket betyder, at han eller hun ikke kan tale om en objektiv erkendelse af årsags virkningsforhold. Virkeligheden betragtes som en social konstruktion, der løbende fortolkes og omfortolkes. Observationer er altid system- eller kontekstspecifikke. Det observerede kan altid beskrives fra et andet perspektiv osv.

Denne antagelse har den ulempe at "så kan man blive ved" (med at vende perspektivet). Men selvom der ikke kan iagttages lovmæssigheder i systemernes selv- og fremmedreference, kan der iagttages regelmæssigheder eller mønstre, og det er beskrivelsen af disse mønstre, og søgen efter strukturen i disse mønstre, der er opgaven for videnskabsystemet. Årsags-virkningskæderne ses retrospektivt.

Jeg har i undersøgelsen valgt en kombination af de to modeller, med den systemiske som den overordnede i forhold til forståelse af ledelse, idet påstanden er, at lineære forklaringsmodeller i stigende grad har vist sig utilstrækkelige. Som jeg fremhævede i starten, så betyder det ikke, at de første ikke kan bruges, men de kan især gøre nytte, når tilstande eller processer, der skal forklares specifikt, og som senere også kan beskrives ved hjælp af en systemteoretisk analyse. I de konkrete analyser af ledelsesprocessen, vil systemteorien forhåbentligt vise sig brugbar i en forståelse af den ikke-lineære og komplekse proces som ledelse i forandringsprocesser er. Dette valg af overordnet teori udfordrer og problematiserer netop ledelseskategorien, forstået på den måde at den udfordre opfattelsen af organisationers umiddelbare eller rationelle håndterbarhed og dermed ledelsens muligheder for at styre og forandre.

Efter på teoretisk grundlag at have defineret de forskellige diskurser i en gymnasieorganisation og de rammer de lægger for ledelsens "rum" eller

handlemuligheder, vil jeg herfra bevæge mig ud i "virkeligheden", over i afhandlingens næste hovedafsnit, hvor jeg vil beskrive og analysere det ændringspres, der lægges på gymnasieledelse, ved først at beskrive gymnasiet som det "var engang", og dernæst som det forventes at være "nu", gennem en beskrivelse af de pres, som jeg har vurderet har haft betydning for formning af gymnasieledelse.

DEL II GYMNASIET HISTORISK OG AKTUELT

Kapitel 5

Historien om gymnasiet fra traditionel institution til moderne offentlig organisation

Jeg vil det følgende vise, hvordan gymnasiet har skullet udviklet sig fra en institution, forstået som en regelstyret funktionel enhed til en organisation.

Jeg vil beskrive denne udvikling for derved at skabe afhandlingens grundlag ved at vise, at gymnasiet som institution i samfundet har skullet ændre sig fra at have haft en privilegeret, nærmest uantastelig, position og en social, kulturel og faglig selvfølghed i samfundet til ikke længere at have denne selvfølghed, men på linie med andre institutioner i samfundet løbende at skulle omdanne og begrunde sig selv.

Jeg vil først se på gymnasiet i et historisk perspektiv. Dernæst vil jeg beskrive den ændrede omverden for gymnasiet som offentlig institution og analysere de nye relationer mellem de forskellige systemer inden for uddannelsesområdet, som giver baggrunden for at forstå ændringerne i gymnasiet fra institution til et selvorganiserende organisationssystem, og som følge heraf at ledelse i gymnasiet ikke længere kan udøves intuitivt, dvs., som man altid har gjort, men kontra-intuitivt²⁶⁴, dvs. på en ganske anden måde end tidligere.

Når jeg anser det for væsentligt at få det historiske aspekt inddraget, sker det ud fra den antagelse, at gymnasiets form og identitet, på grund af sin forholdsvis langvarige lukkethed overfor omverdenen, henter elementer til den fortsatte selvdannelse i sin historiske forankring. Dette aspekt er med til at danne de mønstre, som gymnasiet som organisation former sig i og læser sig ind i, og som dermed ligger som beslutningspræmisser og afgrænsninger for ledelse.

Fra latinskole til VUC

Gymnasieskolen har sin rod i de klosterscholer, som blev etableret ved kristendommens indførelse i Danmark o. 1000, som videreføres i katedralskolerne, der kommer til i takt med bygningen af landets domkirker. Med kirkeordinansen i 1537, der regnes for Danmarks første skolelov²⁶⁵, får hver købstad i landet påbud om at oprette en latinskole. Formålet var at uddanne kirkens embedsmænd og, efter Reformationen, desuden kongemagtens.

²⁶⁴ Qvortrup (2006):17

²⁶⁵ Haue (1986)

Et afgørende skridt væk fra kirkens indflydelse sker i 1809, hvor latinskolen reformeres og bliver til Den lærde Skole²⁶⁶. Fra dette tidspunkt bliver den borgerskabets centrale dannelsesinstitution og dermed et vigtigt element i den klasseemancipation, som leder frem til det borgerligt-liberale demokrati i 1848. Et væsentligt skift sker i 1871, hvor gymnasiet tilpasses den begyndende industrialisering gennem oprettelse af den matematisk-naturvidenskabelige linie.

Efter systemskiftet i 1901 moderniseres skolen igen med skoleloven af 1903. Den lærde Skole knyttes til det øvrige skolesystem ved indførelsen af mellemskolen og bliver til Den højere Almenskole, og endelig uddifferentieres det moderne tre-årige gymnasium med afskaffelsen af mellemskolen i 1958. På dette tidspunkt er skolen stadig borgerskabets eliteskole med et optag på omkring 5% af en ungdomsårgang.

De følgende år har været kendetegnet ved en mobilisering af den såkaldte intelligensreserve: gymnasiet er vokset til i dag at optage ca. 40% af en ungdomsårgang, er blevet revideret med stadig kortere intervaller, først med valgfagsgymnasiet i 1988 og senere helt grundlæggende i forhold til 1903-bekendtgørelsen med den reform, der trådte i kraft i august 2005, det såkaldte studieretningsgymnasium. Undervejs er der opstået alternativer til det tre-årige gymnasium. Fra 1967 den to-årige Højere Forberedelseseksamen, som blev placeret på gymnasierne og på seminarierne, og i 1978 oprettelsen af selvstændige voksenuddannelsescentre (VUC), hvor der for første gang etableres en gymnasial uddannelse for voksne på en bred basis.

Skolestørrelsen varierer fra små VUC-centre med under 100 studerende til store gymnasier med op til 1000 elever. Et mellemstort gymnasium er på 500-600 elever. I løbet af de sidste 100 år er der da også sket en eksplosiv udvikling af det *almene* gymnasiale system. Hvor der i 1890 var 30 gymnasier, er der i dag ca. 150. Hertil kommer 7 studenterkurser og ca. 80 VUC. Jeg har her set bort fra den *erhvervsrettede* del af det gymnasiale system (HHX og HTX).

STX - Det almene gymnasiale system

Kategoriseret efter de uddannelser, som tilbydes i det almene gymnasiale system, er det muligt at identificere følgende forskellige skoletyper:

- rene gymnasier (stx)
- rene to-årige hf-kurser
- rene voksenuddannelsescentre (hf-e(nkeltfag))
- rene studenterkurser
- gymnasier og to-årigt hf
- gymnasier, to-årigt hf og VUC,
- VUC'er og hf-e'er
- studenterkursus og to-årigt hf
- en enkelt fusion mellem stx, hhx og htx

Der er ikke nogen større forskel, hverken i organisationsstrukturen eller organisationskulturen i disse skoletyper.

²⁶⁶ Skovgaard-Petersen (1976)

Gymnasiets kerneydelse er studentereksamen (stx) og Højere Forberedelseseksamen (hf). Sidstnævnte kan tages som et samlet to-årigt forløb eller efter enkeltfagsprincippet. Desuden producerer systemet selv, i samarbejde med universitetssystemet, den pædagogiske uddannelse af lærere i en kombination af mesterlæreprincippet og teoretisk uddannelse. Opgaveløsningen er struktureret af love, bekendtgørelser, cirkulærer, skrivelser, overenskomster og budgetter, dvs., at systemet som en del af det offentlige system i sit udgangspunkt er centralt styret, hvilket - som det vil ses i det følgende - har været under kraftig omstrukturering.

Indholdsstyringen udøves af Undervisningsstyrelsen på basis af de lovgivningsmæssige rammer, som er udstukket af Folketinget. Personalepolitikken og den økonomiske styring har i perioden 1986-2007 ligget i den amtskommunale forvaltning og er nu overgået med strukturreformen i 2007 til staten og til bestyrelserne. Den enkelte skole ledes af en rektor/forstander og en bestyrelse (skole-/centerråd) som i praksis tidligere mest har haft symbolsk betydning, men som efter 2007 formelt har fået afgørende indflydelse. Samtidig har moderniseringsfaserne i den offentlige sektor flyttet gymnasiet fra at være en institution til at være en moderne offentlig organisation. Det skal forstås således, at en institution har traditions- og lov- og regelbestemte mål og midler, der sikrer en éntydig orientering og kan forudsætte loyalitet, mens en organisation er ramme for forandring, hvor hverken mål, midler eller loyalitet kan tages for givne²⁶⁷, og hvor koblingerne til flere funktionssystemer kræver refleksivitet eller forholder sig til de ofte modsatrettede koder. Koblingerne til disse er med moderniseringen af den offentlige sektor i højere grad rykket *ind* i skolen.

Den daglige ledelse af et gymnasium består i dag af rektor, en ledende inspektør eller vicerektor samt 2-6 øvrige inspektører, afhængigt af skolens størrelse.

I det følgende vil jeg vise, hvordan gymnasiet som institution har været organiseret, hvordan det historisk er blevet formet som et bureaukrati og som et professionelt bureaukrati.

Gymnasieskolen som bureaukrati

Set ud fra Webers karakteristisk af bureaukratiet er gymnasieskolens ældste strukturelle lag den bureaukratiske organisering, der i Europa har rod i den katolske kirkes centraladministration (kurien) og det feudale statsapparats rangorganisering. De primære kendetegn ved denne organisationsform var den hierarkiske pyramidestruktur, der spejlede den feudale struktur i samfundene i Europa.²⁶⁸

En del af den feudale selvforståelse var, at embeder blev besat med baggrund i nepotisme frem for i reelle kvalifikationer. Den katolske kirkes krav om cølibat, der også omfattede latinskolens lærere, kan ses som en bestræbelse på at modvirke den feudale tendens til at gøre embederne arvelige. Men det er først i 1800-tallet i forlængelse af det borgerligt-liberale menneskesyn, at kvalifikationer bliver vigtigere end slægtsforhold, hvilket medvirker til at udvikle

²⁶⁷ Thyssen (2003):270

²⁶⁸ Harste (1997)

bureaukratiets mere moderne strukturer, hvilket sker i 1800-tallet nationalstater og kapitalistiske industrier.

Det bureaukratiske element i selve undervisningen lå i, at den primært bestod af indoktrinering af maksimer, kombineret med kontrol og overhøring²⁶⁹. Der var derfor heller ikke behov for særlige kvalifikationer hos lærerne, idet arbejdet var standardiseret i modsætning til det professionelle bureaukrati, hvor kvalifikationer standardiseres gennem fælles adgangsgivende uddannelseskrav. Denne standardisering af arbejdet blev konkretiseret i begreber som fag, klasser, klassetrin, lektioner, karaktersystemer og eksamen, som ved denne organisering henter rationale fra taylorismen. Kontrollen af lærerne foregik gennem månedlige pensumindberetninger, som i Den lærde Skole blev reduceret til kvartalsvise indberetninger. Det foregik på standardiserede skemaer, og rektor skulle påføre sine bemærkninger og videresende dem til Directionen, mens originalen skulle opbevares i skolens arkiv.²⁷⁰

Dette blev i det moderne gymnasium indskrænket til én pensumindberetning pr. fag efter afslutningen af undervisningen i faget efter ét, to eller tre år og er nu forsvundet med reformen, hvor det er lagt til rektors ansvarsområde at skabe et system, der giver mulighed for ekstern kontrol af alle skolens aktiviteter²⁷¹. Men den bureaukratiske kontrolfunktion af lærerne er ikke helt forsvundet, og der er nærmere sket en opstramning af denne kontrol²⁷². Det gælder fx overenskomstens mere udspecificerede opdeling af arbejdstid og aktiviteter, koblet til løn og tid, samt konkret gennem kvalitetsbekendtgørelsen²⁷³.

Her skal også nævnes, at hvad eleverne angår, har skolen bevaret den bureaukratiske overvågningstanke med kontrol gennem mødepligt, forsømmelsesregistrering, karaktergivning og eksamen, hvilket dog er opblødt med kravet om, at 25 % af undervisningen skal foregå virtuelt. Der kan opregnes adskillige eksempler på dysfunktion på grund af bureaukratisk målforskydning på grund af denne formalisering og kontrol. Gleerup har i 1990'erne formuleret det således:

”I den mekaniske kultur handler det om at indlære. Har vi nået pensum, er vigtigt for lærerne. At de har tabt eleverne er uinteressant - bare pensum nås, så er alt godt. For systemet er sat over menneskene. Det er her at skolen kører af sig selv, med eller uden elever.”²⁷⁴

Som beskrevet er det netop nogle af disse kontrolforhold, som med de ændrede styringsrelationer forskydes ind i skolen og derved former den som moderne organisation.

Gymnasieskolen har således i sin tusindårige historie først og fremmest været kendetegnet ved, at udviklingen har været præget af stabilitet, om end der gradvist er sket en række vigtige paradigmeskift. Det vigtigste har været skiftet i

²⁶⁹ Larsen (1933): 152

²⁷⁰ Forordning vedr. Lærde Skoler i Danmark og Norge, 1809, § 43

²⁷¹ Lov om gymnasiet (2004): § 37

²⁷² Abrahamsen (1998): 76

²⁷³ jf. Lov om statens sanktionspolitik (2006)

²⁷⁴ U-information (1992, nr 4):7

synsvinkel fra kirke til individ eller fra kristendom til humanisme²⁷⁵. Et andet vigtigt skift er sket i kundskabsbasen: fra klassisk filologi med vægten på fortiden til moderne dansk som det centrale dannelsesfag i et ligeværdigt forhold med moderne sprog og naturvidenskab til drejningen over mod kompetenceudvikling som central (vil blive behandlet efterfølgende). Et fjerde skift er sket i forhold til aktivitetsformen: fra overhøring til undervisning og læring, dvs. at pædagogikken er kommet ind på linie med det faglige. Endelig er der sket i skift i lærerrollen fra degn til professionel.

Skolen har altså bevaret en del af bureaukratiets elementer, men den generelle tendens har alligevel været, at stærkt forøgede samfundskrav til undervisningens kvalitet²⁷⁶ sammen med den ændrede pædagogiske praksis tilsammen har forøget opgaveløsningens kompleksitet.

Professionalisering af gymnasielærerne

I fortsættelse heraf er min antagelse, at gymnasieskolen stadig er meget traditionsbundet. Ledere og lærere har samme rødder uddannelsesmæssigt og har været igennem den samme socialiseringsproces, i hvert tilfælde som udgangspunkt²⁷⁷. For yderligere at kunne forstå de problemer, dette har forvoldt i ledelse-medarbejderrelationerne, og hvordan dette giver sig udslag i forbindelse med dannelse af lederidentitet og -rolle vil jeg her beskrive, hvordan professionaliseringen historisk er foregået.

Lærergerningen har fra gammel tid haft lav status, fordi der ikke blev stillet særligt høje krav til kvalifikationer. Kirkeordonnansen af 1537 stillede således ikke andre krav til latinskolelærernes uddannelse, end at de skulle være ”duelige og bequemme”²⁷⁸. En anden årsag kan findes i det forhold, at arbejdet ofte havde karakter af et bijob eller var det midlertidigt, indtil der var mulighed for et præsteembede. Stillingen blev ikke regnet for et embede og afspejlede dette²⁷⁹. De bedste latinskoler krævede dog efterhånden, at rektor (”læsemester”), som havde ansvaret for de ældste elevers undervisning (”Mesterlektion”), skulle have magistergraden, og lærerne, der kaldtes ”hørere”, efter undervisningsreformen skulle have baccalaurgraden, svarende til vore dages bachelorgrad. Dette krav blev dog ikke efterlevet, ligesom kravet fra 1675, om at de skulle have ”examen philosophicum”, heller ikke blev det²⁸⁰.

Efter reformeringen af latinskolen i 1809 blev systemet strammet op, og lærernes status steg. Overlærerne var akademikere, mens adjunkter og hjælpelærere ofte stadig ikke var det. Rektorer og overlærere fik kongelig udnævnelse og placering i rangklasserne, og en yderligere medvirkende årsag til den højere status var, at flere og flere begyndte at betragte arbejdet som fuldtidsarbejde eller som en livsgerning. Men endnu i midten af 1800-tallet var flertallet af lærerne teologer, som ventede på et kald. Lærerne havde således alle dage været et appendiks til den gejstlige profession, og kampen i 1800-tallet gik

²⁷⁵ Haue (1986)

²⁷⁶ PISA-undersøgelsernes resultater er blot et af disse

²⁷⁷ Abrahamsen (1998) har en gennemgang af rektorernes socialisering, som ofte er sket gennem det amtslige og statslige bureaukrati

²⁷⁸ *Lærerprofessionalisme* (1992)

²⁷⁹ Larsen (1933): 153

²⁸⁰ *ibid.* : 155

på at adskille sig herfra, samtidig med at der skete en nødvendig standardisering af lærerprofilen med henblik på at gøre den til en selvstændig profession. Dette faldt i øvrigt sammen med samfundets bestræbelse på at adskille den fra kirken²⁸¹.

I 1849 fik lærerne selvstændig eksamenskompetence²⁸², hvilket hidtil havde ligget på universitetet, og det næste var at få censorkompetence. Endvidere ønskede lærerne indflydelse på skolens anliggender gennem lærermøder, hvor alt hidtil havde skullet forhandles gennem rektor, der havde været enerådende, og på et ”fagligt møde” på Århus Katedralskole i 1858 var argumentet, at hvis ikke, ville det ikke være muligt:

”at vedligeholde den tilbørlige Iver for deres besværlige Embedsgerning, når de ikke sættes i Stand til at skaffe deres fra Rektorens afvigende synsmaader Gyldighed.”²⁸³

Det viser en klar professionel tankegang, og forsamlingen indgav deres andragende til Kultusministeren.

En sideløbende bestræbelse mod professionalisering sker samtidig gennem ”Det pædagogiske Selskab”²⁸⁴. Man var begyndt at indse, at pædagogikken var det fælles instrument, eller den fælles refleksionskode, der kunne forene de mange faggrupper til en fælles stand.

Dette var situationen omkring det forrige århundredeskifte, hvor lærerne – efter lang tids utilfredshed – for alvor indledte en faglig kamp, og i 1890 dannes en faglig forening, der stillede krav om forbedrede vilkår over for ministeren²⁸⁵. Gymnasieskolernes Lærerforening opnåede i 1901 formalisering af lærernes indflydelse på organisationsspørgsmål gennem lærerrådsbestemmelsen, der fastlagde, at lærerne skulle mødes med mindst en måneds interval og høres om alle vigtige organisationsspørgsmål, og evt. tvister skulle afgøres af *ministeren*. Samtidig samordnes lønnen, lønforskellene mellem statsskolerne og de private skoler udjævnedes. Den faglige kamp for standens professionalisering og monopol var gennemført, og forskelsmarkeringen til de seminarieuddannede lærere manifesterede sig ved, at fællesbetegnelsen overlærer for gymnasiumslærernes vedkommende blev ændret til lektor.

Uddannelsesmæssigt var den gamle filologisk-historiske embedseksamen i 1883 blevet erstattet af den moderne skoleembedseksamen (cand.mag.), og denne uddannelse blev langsomt en nødvendig forudsætning for ansættelse i gymnasieskolen. Kravet blev ekspliciteret i 1903-loven, som yderligere blev suppleret med en obligatorisk pædagogisk uddannelse, og fra 1908 blev Pædagogikum²⁸⁶ obligatorisk for ansættelse i gymnasieskolen.²⁸⁷

Samtidig blev den traditionelle undervisningspraksis, individuel overhøring, fornyet med et nyt og meget moderne fænomen: klasseundervisningsmetoden. Nu skulle eleverne *undervises* i stedet for eksamineres, hvilket kan betegnes som

²⁸¹ *ibid.*:160 ff.

²⁸² *ibid.*: 163

²⁸³ Bryld (1990)

²⁸⁴ *ibid.*: 286

²⁸⁵ *ibid.*: 280

²⁸⁶ En fem måneders praksisuddannelse efter mesterlæreprincippet.

²⁸⁷ Larsen (1933): 173

en klar afbureaukratisering i retning af en professionel målformulering, der tager udgangspunkt i eleven – om end det i praksis alligevel som oftest var i pensum.

Gymnasielærerne var således omkring starten af 1900-tallet professionaliseret, idet der har udviklet sig en *fuldtidsbeskæftigelse omkring et samfundsbehov* (studieforberedende og almindelig undervisning), arbejdet var funderet på en *universitetsgrad* (skoleembedseksamen) kombineret med et pædagogisk forløb (pædagogikum), der blev oprettet en stærk faglig forening (Gymnasieskolernes Lærerforening/GL), som varetager medlemmernes interesser mht. *stillingsmonopol*, der blev opstillet et sæt af *etiske normer*, der skal regulere forholdet mellem kolleger, såvel som forholdet til elever (”De kollegiale vedtægter”).

Ligesom et fag kan professionaliseres, kan det også afprofessionaliseres. De senere års overproduktion af akademikere har svækket professionsloyaliteten, men i virkeligheden er det startet for længe med lønforhandlingerne sidst i 50’erne, hvor gymnasielærernes lønninger på det nærmeste fordobledes:

”men et ungdomsoprør var på vej i GL. En udbredt fagforeningsmentalitet gør sig gældende blandt de unge, en mentalitet, der ikke er en akademiker værdig. Fra at være en række af ”dannede individualister”, hvis selvbevidsthed primært var forankret i den faglige uddannelse og den akademiske stand, blev gymnasielærerne en gruppe af lønmodtagere.”²⁸⁸

Citatet er naturligvis en generalisering, og der er ikke tvivl om, at selvom gymnasielærernes professionsholdninger stadig er stærke, er de generelt blevet svækket siden 1960, grundet samfundsøkonomien, akademikerarbejdsløsheden og gymnasiets delvise auratab. Det kan konstateres ved, at den professionelle arbejdsrolle har fået konkurrence af lønmodtagerholdninger, som yderligere er forstærket gennem de nye overenskomsttiltag som ny tid og ny løn.²⁸⁹

Ledelsens historie i gymnasiet

Ledelsesforholdene i gymnasiet kan forekomme uklare og svage, og dette forhold skal ses i lyset af ledelsens historiske udvikling i gymnasiet. Ud fra den teoretisk funderede antagelse om, at forandringer ofte foregår som individuelle tilpasninger i forhold til ”meningsfuldhed”, vil jeg i dette afsnit beskrive, hvorledes ledelsen i gymnasiet er formet over tid, for netop at forstå hvordan de nye ændringspres rammer gymnasiet.

Latinskolen var fra sin start et mindre betydningsfuldt element lavest i det kirkelige hierarki²⁹⁰. Som sådan indgik det som en del af et stort administrativt bureaukrati, men havde selv få ansatte, hvilket er den historiske forklaring på skolens flade struktur²⁹¹. Rektor var først og fremmest skolens førstelærer, og det administrative hierarki var ikke særligt synligt i skolens hverdag, fordi skolens opgaveløsning trods alt var anderledes end kirkens, om end målsætningen i sidste instans var den samme. Endnu i loven af 1809 for De

²⁸⁸ Bryld (1990):213

²⁸⁹ Hjort (2004):31

²⁹⁰ Larsen (1933): 153

²⁹¹ Dette er i modsætning til de angelsaksiske lande fx hvor skolerne er opbygget med flere hierarkiske lag

lærde Skoler omtales rektor som skolens ”første lærer”. At undervisning også var hans hovedbeskæftigelse, fremgik af hans undervisningsforpligtelse, der var på 15 ugentlige timer sammenlignet med lærernes 24 timer. Det vil sige, at han først og fremmest var kollega, men dog med betegnelsen *førstelærer*:

”de andre læreres nærmeste Foresatte, og som saadanne skal han agtes og af øvrige ansees og understøttes i udøvelsen af de ham tillagte Rettigheder og Pligter”. Dvs. ”det nærmeste daglige Opsyn med Undervisning, Orden og Sædelighed og han staar ogsaa især derfor til Ansvar, naar Forsømmelser og Uordener maatte indsnige sig, og ved hans Uopmærksomhed have skadelige Følger.”²⁹²

Denne målsætning var under nedbrydning i 1800-tallet med den konsekvens at kirken gradvist sluses ud af hierarkiet, som derefter blev transformeret til et forvaltningshierarki. Med 1809-loven for De lærde Skoler²⁹³ blev skolens øverste niveau overført til ”Directionen for Universitetet og de lærde Skoler” (efter 1848 ”Ministeriet for Kirken og Undervisningsvæsenet”), mens kirken i første omgang bevarede sin indflydelse på de underliggende niveauer: ”Skolephorater” som bestod af den lokale biskop og stiftsamtmænd og ”Forstanderskabet” bestående af stedets magistrat, første sognepræst og rektor²⁹⁴. Dette valgte en forretningsfører, som tog sig af skolens økonomi. Nederst i dette administrative hierarki stod lærerne, der dog også havde deres eget hierarki i Overlærere, Adjunkter og Hielpelærere (løst ansatte). Selvom denne opdeling primært var en anciennitetsopdeling, havde den i modsætning til i dag elementer af en bureaukratisk kvalifikationsopdeling, fordi hver skole kun havde et bestemt antal overlærerstillinger, hvorved oprykningen til disse ikke skete automatisk.

I takt med skolens verdsliggørelse indskrænkes de fire hierarkiske niveauer, idet eforatet og senere forstanderskabet falder væk, og rektor blev alene tilbage. Hans stilling blev således styrket, hvilket afspejlede sig i, at hans undervisningsforpligtelse blev kraftigt minimeret, således at stillingen i dag må betegnes som en ren lederstilling. Når amtskommunerne i 1970'erne kiler sig ind på en plads i hierarkiet, kan det karakteriseres som en ny-bureaukratisering, således at der igen bliver et firedelt myndighedshierarki: stat, amt, rektor, lærerne, som i dag udgøres af stat, bestyrelse, rektor og lærerne.

Men størstedelen af dette hierarki ligger som tidligere beskrevet *uden for* selve skolen, der internt bevarer sin flade struktur, selvom skolerne vokser sig større. Når denne vækst ikke organiseres bureaukratisk ved at indskyde mellemledere, skyldes det, at den falder sammen med lærernes professionalisering. Skolen når derfor aldrig at udvikle sig til en webersk idealform, om end en sådan vel kun eksisterer teoretisk, men den bevarer mange af de bureaukratiske træk.

Dette gælder først og fremmest hele den overordnede, stærkt centraliserede regelstyring af skolen. Denne blev i løbet af forrige århundrede mere og mere

²⁹² Forordning angaaende De lærde Skoler i Danmark og Norge, 7. november 1809, §18

²⁹³ Larsen (1933): 160

²⁹⁴ Tilknytningen til kirken spores dog helt op til starten af 1900-tallet, idet rektor skulle indsættes af stiftets biskop, og derefter aflægge et edeligt rektorløfte, der startede med: ”Jeg NN, som er beskikket rektor for ..., lover for den alvidendes Guds åsyns, at ... og herefter lover han at følge de krav der knytter sig til embedet, en indsættelse der svarer til en præsteindsættelse. Skovgård-Petersen (1976):20

omfattende og nåede, før moderniseringsprogrammet for den offentlige sektor startede, op på regler og anvisninger ned til mindste detalje.²⁹⁵

Splittelsen i rektorgerningen mellem kollega og leder har således dybe rødder i gymnasieskolens historie, og jeg har kunnet følge konflikten så langt tilbage som til 1817, som det illustreres i følgende skrivelse:

”Det er uden for al Tvivl, at enhver lærd Skoles Rektor er berettiget til at overvære den enkelte Lærers Undervisning paa skolen og tillige at tilkjendegive dem sin Mening om de Feil, han maatte bemærke, samt om Maaden, paa hvilken de bedst kunne være at rette, dog at Saadant ikke skeer i Disciplenes nærværelse”.²⁹⁶

Citatet viser kernepunktet i konflikten bureaukratisk/professionel ledelse. Synsvinklen ligger klart på bureaukratiske begreber om kontrol, fejlretning og instruktion over de - begyndende - professionelles behov for autonomi og selvstændigt skøn.

I de offentlige omstillinger til mål- og rammestyring har staten ønsket at styrke rektorenes kompetence i takt med, at man har løsnet den direkte styring. I erkendelse af, at rektorenes ledelsesopgaver var blevet for omfattende kom der i 1987 en opgradering af funktionen administrativ inspektor til stillingsbetegnelsen *rektors stedfortræder*. I 1993 kom en ledelsesreform, der gav rektor mere tid til egentlig pædagogisk ledelse, til udviklingsarbejde, overordnede strategi-overvejelser og langsigtet planlægning²⁹⁷, og i 1994 indførtes stillingskategorien *ledende inspektor* (souschef) til besættelse eksternt. I dag benævnes stillingen på de fleste skoler som vicerektor. Så hvor man i det private erhvervsliv har bevæget sig mod større og større uddelegering af ledelse i retning af ad-hockrati, har gymnasiet i den periode bevæget sig i den modsatte retning i retning af større bureaukrati. Med gymnasireformen 2004 er team-struktur udmøntet som et krav, stadig med rektor som overordnet ansvarlig. Gennem organisering af lærerteam omkring studieretninger, projekter, osv. kommer den moderne uddelegering ind. Denne drejer sig om, at ansvaret for organisationens opgaveløsning og udvikling ikke kun er et ledelsesansvar men også er et medarbejderansvar, en proces som ofte beskrives som *empowerment*.

Det skulle betyde, at den øverste ledelse blev frigjort fra de administrative opgaver for at kunne lægge vægten på en mere overordnet funktion og forrykke funktionen fra at være sekretariatsleder til at være en ”ægte” toplederfunktion, med vægten forskudt fra det statiske til det dynamiske. Empiriske undersøgelser viser, at denne bestræbelse ikke slået klart igennem²⁹⁸. Undervisningsministeriet talte på samme tid om *pædagogisk ledelse* med fokus på personale og institutionsudvikling²⁹⁹ samt større interaktion med omgivelserne, lokalt og internationalt og nu om udviklings- og kvalitetsstyringsledelse.

²⁹⁵ Så sent som midt i 1980’erne fik forfatteren en påtale for at have brugt skolens midler til køb af småkager til et møde med det daværende skoleråd

²⁹⁶ Skrivelse fra Directionen til Rector for Viborg Cathedralskole, 13. september 1817. Kilde: De gældende Retsregler for det højere Skolevæsen i Danmark, 1898.

²⁹⁷ Opgaverne var som optakt til ledelsesreformen blevet beskrevet i et debatoplæg fra Gymnasieskolernes Rektorforening (1990)

²⁹⁸ Abrahamsen (1998) Raae og Abrahamsen (2004)

²⁹⁹ Undervisningsministeriet(1993)

Ledelsesopgaverne er løbende blevet udvidet ikke mindst i forbindelse med gymnasiereformen fra 2004 og den tilhørende kvalitetsbekendtgørelse. I lov om gymnasiet 2004 §35³⁰⁰ anføres, at rektor har det pædagogiske ansvar for skolens undervisning, dvs. ansvaret for skolens hovedopgave: undervisningen. Det er der ikke noget nyt i i forhold til tidligere love. Det nye kommer i den næste paragraf, §36, at undervisningsministeren kan give pålæg til rektor i pædagogiske anliggender, og i §37 at rektor fastlægger et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering i forbindelse med uddannelsen og undervisningen, §19, der siger, at undervisningen løbende skal evalueres i forhold til elevernes udbytte, og hvordan dette skal gøres specificeres i den såkaldte kvalitetsbekendtgørelse³⁰¹. I denne pålægges hver skole at udarbejde sit individuelle system til systematisk selvevaluering, som skal belyse, hvordan *ledelsen er organiseret* til at varetage det faglige og pædagogiske ansvar for uddannelsen, hvordan *sammenhængen er mellem skolens værdigrundlag og den valgte strategi for selvevaluering*, hvilke procedurer der er for *implementeringen*, hvordan den *gennemføres* og hvordan skolen vil *følge op* på den. Disse opfølgingsplaner skal udarbejdes for tre år ad gangen, og skal hvile på den dokumentation, der er fremkommet ved selvevalueringen, som også skal dokumenteres over for undervisningsministeriet. Desuden skal opfølgingsplanerne, i henhold til lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelser mv.³⁰² være tilgængelige på skolens hjemmeside.

Rektorerne nærmer sig en professionalisering, idet de er *fuldtidsbeskæftigede*. Der er tendens til at arbejdet funderes på en *universitetsgrad* i ledelse, idet ca. 60 % af rektorerne, der er blevet ansat siden 2002 har en mastergrad i gymnasieleddelse³⁰³, de er organiseret i en *faglig forening*, Dansk Jurist- og Økonomiforbund, de har *stillingsmonopol*, embedet kan (endnu) kun besættes af ansøgere med en gymnasielæreruddannelse, mens den øvrige del af ledelsen, vicerektor og øvrige inspektorer, stadig er splittet op mellem ledelses- og undervisningsopgaver.

Gymnasiet som organisation - det professionelle bureaukrati

Disse forhold, styrings- og professionsforholdene samt arbejdets karakter, er baggrunden for den form for bureaukrati, det professionelle bureaukrati, eller fagbureaukratiet, der er udviklet i gymnasiet. Komplexiteten i arbejdsopgaven – undervisning – hvor der ikke er et sikkert udfald mellem anvendelse af midler og målene, har nødvendiggjort, at medarbejdere skal være i stand til at yde en selvstændig indsats, og bureaukratiets kontrolfiksering må nødvendigvis mindskes. Som vist, i stedet for ekstern kontrol internaliseres kvalitetskontrollen i medarbejderne gennem uddannelse, om end den som omtalt udsættes for en re-bureaukratisering gennem den kontrol, der ligger i kvalitetsbekendtgørelsen. Men gennem denne professionalisering af medarbejdere, kan et bureaukrati udvikle sig i retning af det, som Mintzberg³⁰⁴ har

³⁰⁰ Lov om uddannelse til studentereksamen (stx) af 18/2 2004

³⁰¹ Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering (2005)

³⁰² Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelser mv. af 6. juni 2002

³⁰³ IFPR/DIG (2005) Undersøgelse af masteruddannelsen.

³⁰⁴ Mintzberg (1979)

beskrevet som det professionelle bureaukrati. Denne høje grad af selvregulering foregår på den måde, at den offentlige forvaltning fastsætter de helt overordnede mål, hvorimod de konkrete mål og strategier fastlægges på den enkelte skole blandt de ansatte. Skolens administration tager sig af de rent administrative opgaver, blander sig ikke i den enkelte lærers arbejde, medmindre der opstår klagesager. Det betyder, at gymnasiet har kunnet karakteriseres som en autonom professionel organisation. Effektivitetsmål har indtil 2004-reformen været så godt som ikke-eksisterende, idet de har været forudsat opfyldt, når overenskomster og aftaler holdes.

Hvor bureaukratiet var kendetegnet ved ulighed på basis af funktion, dvs. kvalifikationer hvad enten de var indbildte eller reelle, har *gymnasiet været kendetegnet ved lighed* på grund af ensartede kvalifikationer, der er blevet sikret gennem den adgangsgivende eksamen. Denne formelle lighed har samtidigt udviklet sig til en ideologi, der benægter, at der eksisterer en uformel ulighed på basis af forskellige reelle kvalifikationer. Det giver sig udslag i den kraftige fagpolitiske modstand mod de individuelle løntillæg³⁰⁵, samtidig med at man har lukket øjnene for det faktum, at lønsystemet har været kraftigt progressivt, således at en ældre lektor har tjent betydeligt mere end en nyansat adjunkt. Dette er dog med overenskomsten i 1999 udjævnet mærkbart.

Styrken ved gymnasiet som professionsbureaukrati er, at lærerne med baggrund i en højere uddannelse fra universitet og den praktiske del af uddannelsen (pædagogikum) samt internaliserede professionelle normer og værdier med stor autonomi kan udføre et arbejde med høj kompleksitet. Fleksibiliteten, eller den organiske tilpasning har kunnet foregå på grund af den professionelle autonomi, der giver stor indflydelse på ydelsen på grund af de tætte koblinger til eleverne og de løse koblinger til organisationen og til kollegerne. Lærerne i det traditionelle gymnasium arbejder med en sådan autonomi. Den professionelle står med den højeste lokale ekspertise på sit område og er derfor den, der har legitimitet til at tage beslutninger om udførelsen af de konkrete opgaver inden for sit faglige område, in casu valg af stof og undervisningsteknologi, pædagogik og didaktik. Men det giver nogle styrings- og kontrolmæssige problemer: det høje faglige niveau, som er opnået gennem den lange faglig uddannelse, giver en socialisering, som er opnået i andre faglige miljøer og derfor måske en stærkere identifikation med eksterne faglige netværk end de interne og en tilknytning udadtil - til andre faglige institutioner (faglige foreninger, uddannelsesinstitutioner, mv.).

Således står den professionelle arbejdskerne centralt i forhold til løsning af organisationens kerneydelse. Derfor er decentralisering til det udførende led det karakteristiske i organisationen, og strukturen fremstår meget flad, med mange autonome professionelle ved siden af hinanden (en stor *operating core*, jf. Mintsberg) og med et meget indskrænket legitimt ledelsesrum i forhold til denne kerneydelse. Set med de professionelles blik, er *ledelsens funktion* først og fremmest at *skabe optimale rammer for udøvelsen af deres fag* efter de faglige standarder (sat af bl.a. fagbekendtgørelserne, videnskabs-systemet).

Det professionelle bureaukrati adskiller sig således fra det traditionelle bureaukrati ved, at *autoriteten er knyttet til faglig viden* frem for til position, og at den professionelle orienterer sig mod professionen, fagfæller og de regler, der gælder i den omverden, frem for organisationens mål og regler. I et

³⁰⁵ "Ledelse i dag", nr. 57, juni 2004: 38 (Ledernes Hovedorganisation)

beslutningsperspektiv vil dilemmaet derfor ofte stå mellem de faglige præmisser og de organisationskoblede præmisser.

I *figur 11* sammenfattes nogle af de vigtigste karakteristika for koderne i den fagbureaukratiske diskurs i gymnasiet, som den er genereret af bureaukraten og den professionelle:

	Bureaukrat	Professionel
Organisering	Hierarki	Decentralisering
Styring	Standardisering af arbejdsprocesser	Standardisering af kvalifikationer
Legitimering	Regler	Professionel vurdering
Fokus	Procedurer	Professionelt skøn
Kontrol	Overvågning	Internaliseret i medarbejderen
Loyalitet	Organisation	Professionen
Autoritet	Stilling, position	Uddannelse
Opgaver	Rutine, partielle, indbyrdes afhængige	Ikke-rutine, totale, uafhængige, løst koblet
Beslutningstagen	Instruktion fra overordnet	Selvstændig, delegering, autonomi
Karriere	Organisationen	Professionen, men ofte ringe advancementsmuligheder
Bevidsthed	"lønmodtager"	"selvstændig"

Figur 11: Forskelle mellem bureaukraten og den professionelle. Kilde: frit efter Mintzberg (1979)

Gennem den historiske analyse viste jeg, hvordan ledelse er formet i et løst koblet professionelt bureaukratisk system, hvor ledelse er en dekoklet, eller meget løst koblet, funktion i forhold til hovedopgaven. Jeg vil senere vise, at dette faciliterer en bestemt kultur, som netop danner en række diskurser, som er kontekst for ledelsen – og som nu er under pres.

Gymnasiet som ad-hockrati

Men først, i gymnasiet har der således udviklet sig en decentralisering af beslutningstagen på det individuelle plan i forhold til hovedopgaven - undervisningen og dens løbende tilpasning.

På organisationsniveauet fungerer denne form for selvledelse også, idet det er almindelig procedure, at når ad-hoc-opgaver skal løses på skolen, udpeges et udvalg, som på kollektivets vegne kommer med beslutningsforslag til Pædagogisk Råd eller selv tager beslutninger inden for et afgrænset område.

Men kulturteoriene afdækkede, at strukturerne i en organisation også består af uformelle relationer - og i nogle sammenhænge udvikler også formelle strukturer sig til at være uformelle strukturer - hvor aktørerne i høj grad bliver

venner og ikke udelukkende arbejdskolleger. Uformelle relationer begrænser sig ikke til det arbejde, der foregår i eller på tværs af organisationens grænser, men bevæger sig ofte i tid og rum og kan omfatte og omfatter bl.a. tidligere kolleger, kolleger fra andre skoler, familie og venner³⁰⁶, dvs. relationer ud ad skolen.

Disse grupper har været en uvurderlig ressource i forhold til det udviklingsmæssige i gymnasieskolen. Nye tiltag, nye undervisningsformer, store og små projekter er foregået i løst koblede grupper bestående af såkaldte ildsjæle og projektmagere.

Men denne ”lad-de-tusind-blomster-blomstre-strategi” har tilfældighedernes præg³⁰⁷. Ad-hokratisk strukturerede udviklingsprojekter har oftest fungeret som isolerede øer, og der er ikke foregået den store overordnede koordinering af ressourceanvendelsen til dette, idet koordineringen på grund af de løse koblinger har været svag. Ledelsesforholdene har været uklare, og på grund af den ofte uklare ledelsesautoritet har der været vanskeligt at etablere et beslutningsskema, dvs., at der opstår uklarhed om, hvem der skal hvad, og hvordan der kan bidrages til organisationens problemstillinger. Det har medført at betydningen af det uformelle netværk ofte er meget stærk.

Tjenestetidsaftalen og ny tid og løn har givet skolerne muligheder for at gennemføre projekter således, at hvor projekter tidligere var baseret på frivillige ildsjæle, er der nu overenskomstmæssig mulighed for at lærere kan kombinere deres daglige undervisningsforpligtelse med projektarbejde, som med reformen i 2004 er blevet obligatorisk.

Gymnasiet som offentlig organisation

Da det nye pres på gymnasiet til dels hidrører fra moderniseringen af den offentlige sektor, vil jeg også beskrive gymnasiet som en organisation i det offentlige.

En almindelig måde at betragte offentlige organisationer på, er at se dem, og i dette tilfælde gymnasiet, som indlejret som et funktionssystem i det offentlige system i samfundet, dvs., at det ligger udspændt mellem ekstern styring og intern styring. Hvor den eksterne styring i private virksomheder ligger i markedskræfterne ligger den i det offentlige system hos politikerne. Denne styring har traditionelt være udøvet gennem centralt fastsatte regler, men er nu delvist omlagt til mål- og rammestyring samt selvstyring, hvilket jeg vil redegøre mere konkret for i senere afsnit.

Det giver selvsagt et komplekst ledelsesfelt, og en meget konkret forståelse af kompleksiteten i de offentlige organisationer, og dermed i gymnasiet, er at indsætte det i det såkaldte *dobbelte kredsløb*, som Beck Jørgensen har beskrevet det³⁰⁸. Organisationen ses her indgå i to kredsløb, et eksternt, der er orienteret opad mod bevillinger og politiske mål, og et internt, der er orienteret mod produktion og forbrug af den ydelse, som institutionen producerer. Det er en slags indirekte bytteforhold, idet det får tilført ressourcer, og til gengæld skaber

³⁰⁶ Christensen & Poulsfeldt (2005):95

³⁰⁷ Gottlieb (1998), Raae (2004)

³⁰⁸ Jørgensen & Melander (1999):50

den politiske målrealisering i form af, for gymnasiets vedkommende, den undervisning, der er konkretiseret i de ministerielle bekendtgørelser. Det er således indlejret i et bureaukratisk lovkompleks, *samtidig* med at det skal fungere selvstændigt strategisk refleksivt udad i forhold til sin omverden.

Organisationen selv er også spaltet op i en *politisk del* og et *produktionssystem*, hvorved man får et tredje kredsløb, nemlig det interne organisationskredsløb, som skal føre den overordnede politik ud i livet. Det er en opdeling, der bygger på den parlamentariske styringskæde med adskillelse mellem det politiske niveau og det administrative niveau med udgangspunkt i de weberske principper.

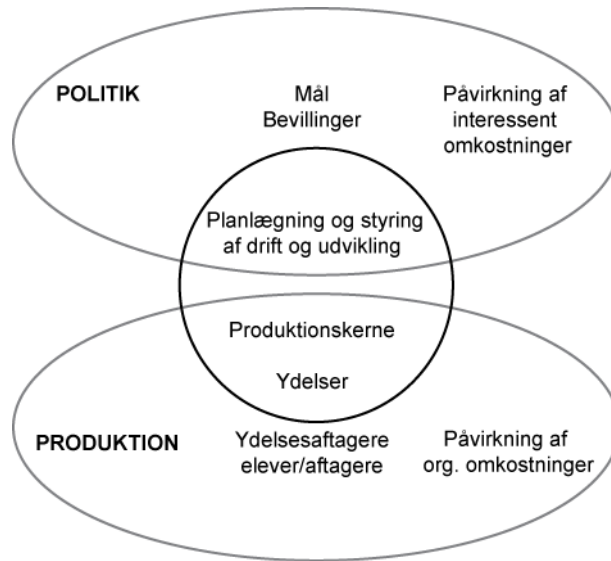
Det første er det politiske og administrative kredsløb, hvor især ledelsen indgår i et samspil med de politiske og administrative interessenter om fx mål og værdier, ressourcer. I organisationskredsløbet sker der en interaktion mellem ledelse og fagfolkene. Men Jørgensen og Melander kommer også med en præcisering af hvilke aktører, der kunne være væsentlige ud over de politiske og administrative interessenter og brugerne. Det drejer sig om det daglige arbejdsnetværk, det *faglige professionelle netværk* og *interessentnetværket*. Jeg går ikke på dette sted ind i en beskrivelse af de enkelte netværk, men bemærker, at her er det faglige professionelle netværk (faglige normer og værdier) og det korporative netværk (medlemsinteresser) som beskrevet i afsnittet om det professionelle bureaukrati, er væsentlige netværk for den offentlige organisation³⁰⁹, og dets koder - set ud fra et systemteoretisk perspektiv - skaber et spændingsfelt for handling.

Dette betyder, at de offentlige organisationer kommunikerer med andre sociale systemer. Jørgensen og Melander indholdsbestemmer også de offentlige organisationer ved at skelne mellem forskellige typer af kontekster, som en offentlig institution kan indgå i. Det er forskellige netværk, som er styrende for den offentlige institution, og som er med til at bestemme indholdet. De taler om forskellige statstyper, som også Klausen³¹⁰ redegør for, den suveræne, den autonome, den forhandlende og den responsive stat og fire retninger som organisationen kan orientere sig imod: politikken, fagligheden, andre organisatoriske aktører (ledelsen fx) og brugerne,³¹¹ og som skaber et organisatorisk spændingsfelt, *figur 12*:

³⁰⁹ Ibid.:53

³¹⁰ Klausen (2001)

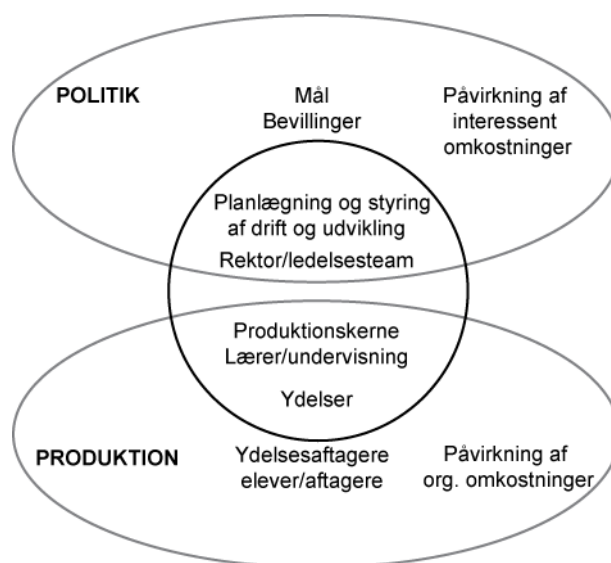
³¹¹ Jørgensen & Melander (1999):71



Figur 12: Den offentlige kontekst. De tre kredsløb. Kilde: Marianne Abrahamsen efter Beck-Jørgensen og Melander (1999):50

Et særtræk ved en offentlig organisation er igen de komplekse opgaver, hvilket vil sige, at der oftest ikke er en præcis eller definitiv definition på det enkelte problem eller dets løsning. Derfor er meget overladt til *skøn*, i forhold til hvilke metoder der skal anvendes - hvilke fagsyn, der skal formidles, hvilket der sjældent kan eller skal være entydige løsninger på. De professionelle knytter sig i deres løsninger til forskellige funktionssystemer, og konflikter i sammenstødet mellem beslutninger taget ud fra forskellige koder, eksempelvis økonomiske koder over for faglige og etiske koder, er ikke sjældne.

I gymnasieskolen finder det politiske og administrative kredsløb især sted mellem undervisningsministeriet, den tidligere amtslige forvaltning, nu bestyrelserne, og rektorerne. De netværk, der knytter sig til dette kredsløb, er det politiske netværk og det korporative netværk (medlemsinteressent-netværket), som de professionelle organisationer er en del af. I organisationskredsløbet er det især rektorerne, der kobler, kommunikerer indbyrdes med medarbejdere, de ansatte professionelle. Her er det *forvaltningsmæssige netværk* (præget af den bureaukratiske organisering, hierarki, procedurer og regler) og det *faglige professionelle netværk* (præget af professionelle normer, værdier og holdninger) især vigtigt. Endelig er der *produktionskredsløbet*, hvor medarbejdere/ fagprofessionelle spiller sammen med brugerne, eleverne, og det daglige arbejdsnetværk og brugernetværket står centralt i dette kredsløb.



Figur 13: Den gymnasiale kontekst. De tre kredsløb. Kilde: Marianne Abrahamsen efter Beck-Jørgensen og Melander (1999):50

Ledelsesmæssige spændingsfelter i den offentlige gymnasieorganisation

Jeg vil i det følgende mere konkret uddybe de punkter, hvor især konfliktpotentialer i relationerne mellem ledelse og arbejdsudførelse under forandringspres manifesterer sig.

Ledelsens primære opgave i en offentlig organisation under stabile forhold er at sørge for effektiv koordinering af aktiviteter og ressourcer, hvilken bekræftes af tidligere empiriske undersøgelser.³¹² Det er driftsledelse, og lederen er i denne funktion forvalter af et eksternt regelsystem og sekretariatschef for den nødvendige administration. Synet på ledelse fra det politisk/administrative system er ledelse som agent dvs. som redskab for implementering af love og regler, som medarbejderne på det operationelle og praktiske niveau implementerer, dvs. en ledelse med funktion som forandringsagent.

I forhold til organisationens hovedopgave har denne opgaveafgrænsning givet en række latente konfliktpunkter i det professionelle bureaukrati:

Det første konfliktpunkt er *ledelsesretten*. For den bureaukratiske leder er denne baseret på den hierarkiske position og inkluderer retten til at blande sig på detailniveau. For professionen - medarbejderne/lærerne - er det ikke den hierarkiske position, der er i centrum, men den faglige kompetence, og netop selvstyring, autonomi i forhold til detaljer og metoder ved fagets formidling er for dem helt central og koblet til en stærk ansvarlighedsetik. Dette er et typisk

³¹² Abrahamsen (1998), Raab og Abrahamsen (2004)

træk fra fagbureaukratiet.³¹³ Derfor kan den bureaukratiske leder, forstået som den måde, som ledelse ses i det politisk-administrative system, og professionen komme i konflikt om grænserne: hvem kan træffe beslutninger om, hvad eller hvem der kan blande sig i hvad.

Et *andet konfliktpunkt* er de to systemers *orientering og loyalitet*. Den bureaukratiske leder orienterer sig og er loyal mod organisationen som helhed. For den professionelle i gymnasiesystemet er orienteringen rettet mod de faglige og etiske værdier på professionsområdet. Loyaliteten rettes i højere grad mod faget, dvs. dels videnskabssystemet, dels undervisningsministeriet, som sætter de faglige standarder, samt mod brugerne (eleverne), end mod organisationen som helhed. De enkeltfaglige mål er vigtigere end helheden. Så længe de holder sig inden for hver sine grænser, undgås konflikter. Men går ledelsessystemet over grænsen, fx ved anvendelse af styringskoden *magt*, opstår der ofte oplevelse af en dem-og-os situation mellem den bureaukratiske leder og den professionelle.

Et tredje konfliktpunkt er ansvaret for *kontrol og disciplin*, sikring af at beslutningerne får konsekvenser, dvs., at de fører til efterfølgende ændring af adfærd i relation til beslutningen. Til dette anvender den bureaukratiske leder den autoritet, der ligger i regler og retningslinier, mens det for professionen udfoldes internt og kollegialt, byggende på faglige og etiske værdier. Derfor forsøger professionelle ofte at undvige og underminere den bureaukratiske leders kontrolinstrumenter, fx ved henvisning til videnskabssystemets lyst- og metodefrihedskode.

I det idealtypiske klassiske bureaukrati er ledere og professionelle i udgangspunktet dekket hinanden, dvs., at de agerer på hvert sit organisatoriske niveau knyttet til forskellige opgaver og interesser og forskellige koder, som kan komme i konflikt med hinanden. Men i udviklingen af skolen – det gælder alle skoleformer – er der sket en udjævning af disse konfliktskabende elementer gennem en sammenkobling af ledelse og profession. Som det fremgik af den historiske gennemgang af gymnasiet, er lederne her fagprofessionelle, idet lederen er udnævnt som den bedste blandt ligemænd – *primus inter pares* – med den samme fagprofessionelle uddannelse som lærerne. Ledelsesretten bygger således traditionelt på faglig meritering og faglig dygtighed, dvs. *faglig autoritet kombineret med hierarkisk position*, og både den faglige leder og de professionelle orienterer sig og formes kraftigt af de faglige og etiske koder på professionsområdet.

Ledelsesarbejdet synes i denne kultur at foregå inden for en ramme, hvor denne fagprofessionelle autonomi består, og det kan nærmest beskrives på den måde, at der er etableret en usynlig kontrakt mellem lærere og administration om ikke at blande sig i hinandens domæne ³¹⁴. Ledelseslegitimiteten er knyttet til det formelt-retlige system, og ledelsen kan betegnes som *simpel ledelse*, dvs. ledelse som overvejende administration, der ikke behøver at træffe beslutninger, men som henholder sig til regler eller til de ”nedarvede mønstre”, det som man plejer. Lederen er den person, der er garant for, at organisationen gør, som den plejer at gøre, og som ofte betegnes som den traditionelle leder, der ikke blander sig³¹⁵, og hvor der faktisk sker meget få koblinger mellem det faglige

³¹³ Mintzberg, (1979), Hargreaves, (1996)

³¹⁴ Berg (1995)

³¹⁵ Qvortrup (2004): 248

system og organisationssystemet. Gymnasiet har således ud fra sin historiske og professionelle udvikling udviklet sig til at være et system, der er meget lidt ledelsessensitivt.

Ét problem er at navigere i spændingsfeltet og at håndtere de forskellige koder produktivt i forhold til organisationens formål, noget andet er at irritere systemet, så det ændrer sig i sin selvdannelse. Her er det interessante selvsagt, hvad der kan sætte kommunikationen i gang, og hvad der bestemmer, hvilke spor den følger, når udgangspunktet er, at der ikke er en tæt (bureaukratisk) kobling mellem præmisser og kode i interaktionerne. Hvilke kodninger starter kommunikationen, og hvilke skiftespor er mulige i kommunikationen, hvis den skal være succesfuld ?

Kapitel 6

Ændringer i samfundet

Indledning

Efter at have præsenteret gymnasiet som et fagprofessionelt organisations-system i det offentlige system, der helt frem til slutningen af det forrige århundrede har kunnet fungere under relativt stabile omverdensforhold, hvor det har kunnet tilpasse sig uden at skulle ændre sig grundlæggende, vil jeg nu gå uden for gymnasiet og nærmere beskrive de forandringer oppefra og udefra, gymnasiets forandrede omverden, som lægger pres på de interne processer, relationer og selvforståelse.

Da gymnasiet - som vi har set - er koblet til samfundssystemet gennem sin indlejring i det offentlige system, finder man en stor del af baggrunden for forandringerne i gymnasiet og af kravene til gymnasieleddelse i samfundets udvikling. Jeg vil derfor se på de ændringer i det danske samfund, som spiller ind. Jeg vil først forsøge at diagnosticere det samfund, som gymnasiet som system er indlejret i, og som gennem de forandringer, som foregår der, lægger pres på gymnasiet og derved lægger pres på ledelsessystemet. Jeg vil specielt fremhæve de pres, som er genereret af det økonomiske system, gennem globaliseringsdiskursen, kompetencetænkningen og den offentlige modernisering. Det er de fænomener i "verden", som gymnasiet er tæt koblet til, og som det må forholde sig til i sin kommunikative proces.

Samfundet som hyperkomplekst

Gymnasiet er, som tidligere nævnt, indlejret som et system i samfundet som en offentlig uddannelsesinstitution. Det er rettet mod de 16-19-årige med den dobbelte opgave for øje at formidle den viden og at give dem de kvalifikationer og kompetencer, der kan gøre dem i stand til at gennemføre et uddannelsesforløb på en videregående uddannelsesinstitution, samt at gøre dem til gode - almindennede - borgere i samfundet.³¹⁶ Hvilken viden, kvalifikationer og kompetencer og hvilken type samfundsborger, der skal komme ud af det, er selvsagt afhængigt af det samfund, som de skal fungere i, og i takt hermed skal den måde, hvorpå gymnasiet styres, ledes og organiseres matche i forhold til dette. Jeg vil derfor indlede med at kaste et blik på samfundet i dag.

Et gennem tiden meget omdiskuteret emne handler om at afdække, hvilke dominerende træk ved samfundet, som skinner mest igennem, og som kan rumme den etikette, som bedst afspejler den tid, vi er i eller er på vej ind i. Betegnelser, hvor kvalificerende forstavelser som *moderne*, *anti-*, *post-* eller *neo-* er indgået i, er utallige.

Det nye blik, der kan anvendes i beskrivelsen af samfundet i dag, er, som jeg tidligere allerede har antydnet i min gennemgang af Luhmanns teori, at

³¹⁶ Lov om uddannelse til studentereksamen (STX) 21.02.04

hovedudfordringen er kompleksitet. Vi har i dag ikke et samfund, der hænger sammen i relation til en hierarkisk social orden og er lagdelt, men et samfund, hvor social orden og sammenhæng skabes ved, at forskellige delsystemer tilsammen - i deres afbalancering i forhold til hinanden - skaber en kompleks stabilitet. Det kan være dynamikker af kulturel art, dynamikker af økonomisk art eller politiske processer, som fletter sig sammen i forskellige kombinationer. Ordet ”samfund” i dag er derved snarere betegnelsen for et socialt system med mange centre og mange subsystemer, hvis hovedfunktion er at frembringe en stor indre kompleksitet, der kan matche den voksende ydre kompleksitet³¹⁷.

Jeg går i min beskrivelse ud fra Qvortrups diagnosticering af samfundet som et hyperkomplekst samfund³¹⁸. Dette kommer han frem til via en gennemgang af tendenser og paradigmeskift inden for de forskellige områder af samfundet (kunst, videnskab, økonomi, mv.) og begreber, som udfoldes konkret i forhold til de relevante systemer, og som især bygger på hans læsning af Luhmanns teori

Baggrunden for Qvortrups betegnelse hyperkompleksitet, som er hans samlebetegnelse for samfundets karakteristika, kommer han frem til ved at vise, at samfundet af i dag har bevæget sig hinsides moderniteten og postmoderniteten og bliver beskrevet med begreber som videnssamfundet, informationssamfundet, forbrugersamfundet. Det antyder, at vi bevæger os fra et samfund baseret på fremstilling af materielle goder hen imod et system, der i stigende grad drejer sig om information, og - igen - at fremskridtsstro og fremskridtsoptimisme er blevet umulig, at subjektet er kommet ud af fokus og er frakoblet som centrum for oplevelse, handling og erfaring. Samtidig udtrykkes skepsis over for traditionelle værdier og beskrivelser - eller med andre ord - den store fortælling, den sammenhængende beretning om mennesket som indlejret i en bestemt fortid med en forudsigelig fremtid er i opløsning.

Den sociale udvikling forløber ikke i kausale kæder, forudberegnete årsag-virkningskæder, men i brudflader der skaber nye principper for organisering af samfundet. Der foregår ikke en overordnet intentionel styring, hverken af mennesker eller af generelle dynamiske principper. Det betyder ikke, at alt er kaos, men der skabes afgrænsede episodiske forløb, som man kan foretage generaliseringer ud fra. Det svarer til den britiske sociolog Antony Giddens, der taler om udlejring af sociale systemer, hvormed han mener, at sociale relationer løftes ud af lokale interaktionskontekster og restruktureres på tværs af uafgrænsede afstande,³¹⁹ det som han karakteriserer som ophævnning af tid, rum og sted. Denne udlejring, bevægelsen fra små agrarsystemer til det moderne samfund, kan ses som en proces af fortsat indre differentiering i forskellige funktionssystemer, der varetager hver sin funktion i samfundet.

Globalisering

Systemerne er ikke geografisk afgrænset. Globaliseringen defineres bredt som det, at systemerne er i kontakt med deres omverden, og at de er det over landegrænserne. Hertil er knyttet udviklingen i industrisamfundet, som har medført mere effektive transportsystemer og infrastrukturer for kommunikation. Det har reduceret afstande både i tid og rum. Samtidig er

³¹⁷ Qvortrup (2004): 33ff

³¹⁸ Qvortrup (1998):97

³¹⁹ Ibid.: 26

vores erfaringsdannelse gennem udbredelsesmedierne blevet mere standardiseret, vi ”ser” det samme verden over, og der sker derved en form for global ensretning. Samfundsstrukturene overføres fra et samfund til et andet og forankres tættere gennem det globale samarbejde.

Systemerne har deres egen dynamik, som går ud over fysiske og nationale grænser, og hvert af dem har bredt sig globalt, således at man i 1800-tallet begyndte at tale om verdenshandel og verdenslitteratur, ligesom man i dag taler om verdenssamfundet, og kontakten med omverdenen benævnes globalisering. Men hvert af systemerne omfatter kun samfundet i en enkelt dimension, således at ingen af dem tegner hele samfundet eller kan bruges som model for samfundet som helhed. Når der er mange funktionssystemer, og hvert af dem har sit *point of view*, iagttagelsespunkt, giver det ikke mening at tale om samfundet som helhed. Det er således ikke muligt at udpege et centrum for samfundet, dvs., et sted hvorfra samfundet kan iagttages eller beskrives, man taler om det polycentriske verdensbillede. Politik globaliseres, hvilket betyder, at der er behov for en ny politisk dannelse. Kulturlivet og det private løsner sig også fra traditionelle bindinger. Det betyder, at der er en tæt sammenhæng mellem den danske udvikling og den globale udvikling. Selvom gymnasiet ikke direkte opererer i internationale sammenhænge, er de vilkår, som det fungerer under, påvirket af det, som sker i verden. Derfor hænger ledelsesvilkårene i gymnasiet sammen med globaliseringen og uddannelserne, hvilket jeg vil komme mere ind på i forbindelse med min omtale af ændringer i uddannelsestænkning og i styringen af den offentlige sektor.

Hyperkompleksitet

Den fælles udfordring for samfundets forskellige systemer er håndteringen af denne kompleksitet. Det vanskelige i håndteringen går yderligere på, at den kompleksitet, der opbygges på det indre plan ikke alene forholder sig til den ydre kompleksitet, en omverden, men også til sig selv. En virksomhed, eller en hvilken som helst organisation, skal også håndtere sin egen indre kompleksitet, gennem 2. ordens iagttagelse, materialiseret ved de mange informations-systemer, som udvikles, så de skal både iagttage ydre og indre kompleksitet i forhold til hinanden.

”Fordi samfundet består af komplekse systemer, der ikke alene iagttager kompleksiteten i samfundet, men også iagttager deres egen kompleksitet, kan man sige, at samfundet er overgået til en tilstand af hyperkompleksitet: til kompleksitet i anden potens.”³²⁰

Resultatet bliver, at kompleksitet må appliceres på kompleksitet, altså som Qvortrup siger, vi er på vej mod et samfund, som kan karakteriseres som hyperkomplekst.

Det vanskelige, eller om man vil, udfordringen, som konsekvens af at de faste bindinger er løsnet, er kontingens. Dette begreb, som tidligere er præsenteret i forbindelse med Luhmanns kommunikationsmodel, betyder, at et givet fænomen også kunne være anderledes³²¹. Tilværelsen er præget af

³²⁰ Qvortrup (2001):20

³²¹ Qvortrup (2004):37

kontingenserfaringer, udtrykt ved fx krav om, at man skal være omstillingsparat, at politik ikke kun skal forholde sig til lokale eller nationale dagsordener, men også til globale, etc. Disse kontingenserfaringer i den enkeltes tilværelse giver det grundvilkår i livet, eller for livet i samfundet, at "alt kunne være anderledes", og at ethvert valg, eller beslutning, ikke som i en traditionel samfundsorden er forankret i en fælles orientering. Usikkerhed bliver et grundvilkår, de vilkår, som den tyske sociolog Ulrick Beck har beskrevet som "risikosamfundet".³²²

Det betyder dog ikke, og her vender jeg tilbage til Qvortrup, at der findes mange, læs ingen sandheder, men at viden er iagttagelse over tid. Når der ikke er en central iagttagelsesposition, når der ikke er den rigtige orientering, skal enhver iagttagelse eller operation skærpe sit sandhedskrav eller begrunde sig, dvs., at man skal reflektere sit valg ved ikke alene at redegøre for sit iagttagelsespunkt, 2. ordens iagttagelse, men også for sin iagttagelsesposition, dvs. hvilke kriterier, der er styrende for den operation, som man foretager eller har foretaget. Denne refleksion, eller iagttagelse af iagttagelse, 3. ordens iagttagelse – at man skal ned og reflektere de bagvedliggende *styringsvariabler* – de grundlæggende antagelser – for holdninger og handlinger – er et karakteristika ved det hyperkomplekse samfund, *figur 14*:

Selviagttagelsens karakter		Karakteristika
1. orden	Selviagttagelse	Systemet iagttager sig selv. For at kunne slutte sig til andre operationer må disse operationer adskille sig fra, hvad der ikke hører til systemet
2. orden	Iagttagelse af selviagttagelse = refleksivitet	Selv-iagttagelse suppleret med en selv-refleksion. Systemet reflekterer forskellige egenskaber ved sig selv. "Ser sig selv udefra"
3. orden	Iagttagelse af selviagttagelsens forudsætninger	Refleksion + produktion af selvforståelse i forhold til omverdenen. Systemet tematiserer sig selv og beskriver sin egen identitet i relation til ændrede forhold /som del af det moderne samfund

Figur 14: Selviagttagelsen. Kilde: efter Qvortrup (1998): 166-71

Denne øgede kompleksitet, sammen med forskydningen af et fælles orienteringsspunkt, skaber således en ny tilstand, som det hyperkomplekse samfund befinder sig i – *polycentrisme*. Det kan ikke længere iagttage sig selv ud fra ét privilegeret perspektiv, men ud fra flere perspektiver med basis i flere systemer.

For samfundets institutioner betyder det, at de ikke bare *er* og kan begrunde deres *raison d'être* med henvisning til traditioner eller regler. De er aftraditioniseret og kombineret med individueringen, dvs., at den enkelte borger, eller den såkaldte bruger, forholder sig kritisk vurderende med forskellige forventninger til ydelserne, gør, at den enkelte institution hele tiden skal kunne begrunde sig selv.

³²² Beck (1997)

Kommunikation i det hyperkomplekse

Hvis de forskellige funktionssystemer skal kunne integrere mennesker, stiller det krav til kommunikationen, der både lokalt og globalt må være præcis og nuanceret for hvert system, og der udvikles således et abstrakt sprog for hvert system, rettens sprog, kærlighedens sprog, pædagogikkens sprog, etc. I denne opfattelse af samfundet vil det sige, at samfundets funktionssystemer og dets organisationssystemer består af, er lavet af, kommunikation - ikke af mennesker og handlinger. Grundantagelsen er, at samfundet ikke er stratificeret, at det ikke er opdelt i enkle modsætninger. De enkelte delsystemer bliver gennem deres specialisering eksperter på hver deres område. De udvikler sig gennem deres eget fagsprog og deres egen måde at se verden på, hvorved de kun ser og reagerer på et begrænset udvalg af det totale sæt af valgmuligheder som udtryk for det polycentriske samfund, men risikerer dermed at miste evnen til at håndtere de andre områder³²³.

De mange funktionssystemer, som samfundet består af, giver således muligheder for flere tilkoblinger. Det betyder, at organisationer som systemer, skal kunne rumme og forholde sig til flere systemers koder på én gang. Man skal således både som individ og som organisation – om man så må sige - løbende skulle forholde sig både til sin usikkerhed over for omverdenen og til sin egen usikkerhed og både kunne reflektere over sig selv og reflekteres i forhold til de forskellige ofte modsatrettede pres fra andre systemer og kommunikativt kunne foretage nødvendige koblinger til de mange systemer eller kontekster. De enkelte funktionssystemer har hver deres måde, hvorpå de løbende håndterer ydre påvirkninger, således at de gennem indre udvikling kan matche omverdenspresset.

Dette kan illustreres i skematisk form, *figur 15*:

³²³ Qvortrup (1998):279

Social-system	Medium	Kode	Refleksion program	Funktion	Ydelse	Institutionalisering
Politik	Magt	+/- Styring	Regerings-/ parti program	Facilitering af kollektivt bindende beslutninger	Udførelse af kollektivt bindende beslutninger	Partier parlament
Rets-system	Ret	+/- Ret	Love, bekendtg. retsnormer	Kontingens mht normative forventninger	Konflikt-regulering	Domstole
Økonomi	Penge	+/- Betaling/ overskud	Priser regnskaber	Knapheds-reduktion	Behovstil-fredsstillelse	Virksomheder
Uddannelsessystem	Livsløb ³²⁴	+/- Formid-delbar ³²⁵	Pædagogiske metoder, læseplaner	Karriere-selektion Selvforandring Skabe gode samfundsborgere	Facilitering af usandsynlig kommunikation	Skoler, andre udd.institutioner
Viden-Skabs-system	Sandhed	+/- Sand	Teorier og metoder	Skabelse af ny viden	Levering af ny viden	Universiteter forsknings-institutioner

Figur 15: Samfundets funktionssystemer. Kilde: udarbejdet efter Qvortrup (1998): 176

Hvert system har sin måde at se eller at iagttage, verden på - både i forhold til sin status som fx privat eller offentlig institution i det sociale system, i uddannelsessystemet, i forhold til sin funktion og i forhold til den forventede ydelse.

Som en del af det offentlige uddannelsessystem er gymnasieskolen gennem lovgivningen og gennem den kulturelle indlejring gået fra primært at være koblet til koden ud-/selvdannelse, som privilegeret perspektiv til at være koblet til flere af disse eksterne systemer med hver deres optik og koder. Disse koder "ser" på gymnasiet ud fra forskellige optikker og lægger med større eller mindre kraft forskellige typer forandringspres på gymnasiet. Gymnasiet skal afstemme sin virksomhed i forhold hertil (dets selvdannelse), hvilket øger kravet om udvikling af organisationens interne kompleksitet.

³²⁴ Abstraktionen "barnet" har været angivet som mediet for undervisning, men er i takt med omstillingskravet og livslang læring erstattes med livsløb (*lebenlauf* jf Luhmann (2004):266 ff)

³²⁵ Luhmann (2002):

Kapitel 7

Ændringspresset på gymnasiet³²⁶

Indledning

I det ”hyperkomplekse” påvirker systemerne således gensidigt hinanden både på interaktionsniveauet, på det organisatoriske niveau og på samfundsniveauet. På det samfundsmæssige niveau er det en tæt sammenhæng mellem den globale udvikling og udviklingen i det danske samfund. Selvom de fleste gymnasier som tidligere nævnt ikke opererer internationalt, er de vilkår, som de skal fungere under, som nævnt i forrige kapitel, påvirket af den globale udvikling. For at kunne afdække ledelsesvilkårene for gymnasieledelse er det derfor nødvendigt at inddrage de træk eller elementer i den moderne globalisering, som skaber andre ændringer, og som påvirker af vilkårene for gymnasier.

I disse ændringer, er der især tre typer af pres om ændringer af gymnasiesystemet, som fletter sig sammen: globaliseringen, kompetencedagsordenen og moderniseringen af den offentlige sektor. Dette ændrer gymnasiets funktion og indhold og er det, som reelt ændrer dets status fra institution til en moderne organisation. Jeg vil i det følgende analysere disse tre pres i forhold til gymnasiet.

Globaliseringen og uddannelsessystemerne

Formålet med dette afsnit er at vise *hvilke* dele af globaliseringen, som især virker ind på gymnasieledelse.

Det er især de økonomiske udviklingstræk, der danner basis for globaliseringen, og som virker ind på uddannelsessystemerne. Disse udviklingstræk baserer sig på de store økonomiers større åbenhed: industrien krydser landegrænser, finansverdenen er international og internationale netværk her inden for fremstår som den nye magtelite.

Det karakteristiske for den diskussion, der i 1990’erne blev ført i forhold til uddannelserne, var deres koblinger både til det økonomiske system, markedsökonomien som forudsætningen for at bevare og udvikle velfærdssamfundet, hvilket, ifølge Korsgaard,³²⁷ igen knytter sig til globaliseringsdiskursen. Der stilles i det lys spørgsmålstejn ved værdien af det almene dannelsesideal og de kvalifikationer og kompetencer, som uddannelsessystemet hidtil har skullet udvikle hos eleverne.

To vigtige fænomener symboliserer denne udvikling: den ene er diskursen om *livslang læring*, som udtrykker, at de studerende i stedet for at lære dette og hint skal tilegne sig *læringserne*, som er langtidsholdbar, dvs., at kan anvendes gennem hele livsløbet. Det er udtryk for usikkerhed i forhold til, om man kan

³²⁶ Dette kapitel er delvist baseret på Raæ og Abrahamsen (2004)

³²⁷ Korsgaard (1999)

lære dem det rigtige på langt sigt og således i virkeligheden et udtryk for systemets usikkerhed på sig selv. En ny form for sikkerhed søges opnået gennem selvevaluering og sammenligning med andre for at finde frem til det, som kan fremstå som *best practice*.

Denne proces ophøjes til styringsprincip, og *styringsrelationerne ændres* fra ydre styring til indre styring – eller fra fremmedstyring til indrestyring eller selvstyring, dvs. fra styring fortrinsvis gennem regler sat udefra til styring i forhold til organisationernes *egne* mål og metoder i forhold til opfyldelse af målene.

Det andet er uddannelsessystemets kobling til det økonomiske system, altså at uddannelse er forudsætningen for den fortsatte økonomiske udvikling. Det berører selve eksistensen af organisationen og repræsenterer derfor væsentlige strategiske udfordringer. Ledelse i ny form, dvs. ledelse ud over forvaltning og administration, bliver nødvendig for at kunne håndtere organisationens nødvendige tilpasning og udvikling.

Kompetenceudvikling som rationale i gymnasiet

Denne nye kobling til det økonomiske system kommer dels frem i de analyser, som Ugebrevet Mandag Morgen har foretaget, og som udtrykkes i Kompetencerådets senere rapporter, dels i Undervisningsministeriets rapport *National Kompetenceudvikling: Erhvervsudvikling gennem kvalitetsudvikling* (1997), som illustrerer, hvordan uddannelsessystemet kobles direkte til erhvervslivets konkurrenceevne. *Mandag Morgen Strategisk Forum* har gennem en række rapporter, hvor ikke mindst det offentlige som aktør har været set som målgruppe, udbygget et ræsonnement om globalisering og uddannelse. Det førte til dannelsen af *Kompetencerådet*, der fra 1999 til 2001 udgav tre rapporter, *Danmarks nationale kompetenceregnskab*, for herved ”at sætte mennesker, kompetencer og kompetenceudvikling langt op på den nationale dagsorden”.³²⁸

Mandag Morgen-rapporterne beskriver de nationale forskelle i de kulturelle-institutionelle forhold som afgørende og lægger vægt på den offentlige sektors rolle i forbindelse med tilpasning til den ny økonomi. Uddannelsesområdet anses for centralt, og uddannelserne ses som et økonomisk aktiv, og partnerskabsideologien - samarbejde på tværs af sektorer - som en vej til at løfte opgaven, hvilket især har haft gennemslag i forholdet mellem erhvervslivet og universiteterne. Kompetencerådet søger at udvikle en model, der skal kunne måle, om de strategiske initiativer gør fremskridt i den proces, der omtales som overgangen fra industriel økonomi til videnøkonomi.

Med dette formål udgav Kompetencerådet tre rapporter i hhv 1998, 1999 og 2001³²⁹. I den første foreslås, at videnøkonomien skal suppleres med økonomiske nøgletal, dvs. at man inddrager et kompetenceregnskab, der ikke kun handler om arbejdsløshedsprocent, men om uddannelsesprocent, ikke blot om lønniveau, men også om kompetenceniveau, ligesom samfundets sammenhængskraft er en faktor i kompetencemiljøet. I 1999-rapporten tilføjes kreativ kraft, dvs., at man taler om enheden i tre mål: konkurrencekraft,

³²⁸ Kompetencerådets Vismandskollegium (2000): Forord

³²⁹ Kompetencerådets Rapport (hhv. 1998, 2000, 2001)

sammenhængskraft og skaberkraft. Her aflæses også de forskellige kompetencer, som kunne indgå i et kompetenceregnskab, hvor de fire kompetencer - lærings-, forandrings-, relations- og meningskompetence, er de grundlæggende kompetencer, der skal måles på.

Man kan så med Qvortrup³³⁰ spørge, hvorfor der netop findes fire, og hvilken systematik der er i udvælgelsen af dem. Der er hverken en fællesnævner eller et fællesniveau for de nævnte kompetencer, samtidig med at der tilsyneladende forekommer en sammenblanding af kvalifikationer og kompetencer, når fx ét af indekserne på læringskompetence er ”faglighed”.

I ministerielt regi er rapporten *National Kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling* fra 1997 central. Dens vision er, at det danske uddannelsessystem i løbet af en 5-10-årig periode skal være blandt de ti bedste på verdensplan³³¹ gennem fem initiativer:

- Danske uddannelser skal tilhøre verdenseliten
- Personlige kvalifikationer skal udvikles
- Partnerskaber mellem uddannelsesinstitutioner og erhvervsliv
- Livslang læring og tilbagevendende uddannelse
- Udvidet lærer- og elevrolle samt ny uddannelsesteknologi³³²

Rapporten fastslår, i lighed med Kompetencerådets rapporter, at med den stadig hurtigere samfundsudvikling bliver viden en afgørende produktionsressource og læring den vigtigste proces – og at videnforældelse er et altid truende problem. Derfor skal uddannelserne udvikles med særligt henblik på personlige kvalifikationer, og de *personlige*, de *almene* og de *faglige* kvalifikationer – det, der senere skifter betegnelse til kompetencer (fleksibilitet, engagement, selvstændighed og omstillingsparathed) – skal integreres, lige fra folkeskole til de videregående uddannelser. National kompetenceudvikling omhandler derfor ikke kun strukturelle fornyelser, men peger direkte på behovet for en ny pædagogik, nye lærer- og elevroller samt ny undervisningsteknologi, herunder IT.

Det væsentlige i denne sammenhæng er, at *viden* bliver opfattet som et afgørende parameter for sikring af et velfærdssamfund, der forstås som indlejret i en global økonomi, samt at omkostningerne i det offentlige kan reduceres, bl.a. ved hjælp af informationsteknologien. Dernæst at *kompetencer* betragtes som et centralt konkurrenceparameter i vidensamfundet og er udtryk for en fornyelse af industrisamfundets arbejdsbegreb. Der er brug for det ”hele menneske”, som kan optræde kompetent i kraft af sin personlighed, selvstændighed, ansvarsbevidsthed, de rette kvalifikationer og erfaringer - som kan tilpasses gennem hele den enkeltes livsløb.

Definitionerne af kompetencebegrebet er ikke helt klare, og de bliver ikke mere klare, når det betragtes ud fra et sociologisk perspektiv. Her er kompetencer kommet i fokus som et nyt mål for uddannelserne³³³ ud fra opfattelsen af, at i et samfund, hvor traditioner, værdier, normer og strukturer er i konstant bevægelse, har individerne brug for nye typer af kompetencer til at håndtere kompleksiteten, som rækker videre end de formelle traditionelle skolemæssige

³³⁰ Qvortrup (2004):93

³³¹ Det aktualiseres i den aktuelle debat jf. Dagbladet Børsen, 27.5.05

³³² Undervisningsministeriet (1997):6

³³³ Qvortrup (1998)

kvalifikationer, fordi de konstant skal træffe valg for at skabe deres identitet og deres liv.

Ud fra et videnperspektiv, hvor al viden ikke kan relateres til noget givent, og på grund af den tiltagende hastighed, hvormed faglige kvalifikationer forældes, bør der lægges mere vægt på metode og analyse samt samarbejde med andre mennesker - helt fra grunduddannelsesniveau. Videnfrembringelse og problemløsning er så kompleks, at det forudsætter samarbejde.

Alle uddannelsesinstitutioner er berørt af kravet om kompetenceudvikling og det almene gymnasium er ingen undtagelse. Diskursen handler således ikke kun om kvantitative forhold ved uddannelserne, men i lige så høj grad om kvalitative forhold, hvor der fokuseres på nye kvalifikationstyper³³⁴.

En anden rapport, skrevet for Undervisningsministeriet, *Udviklingen af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet* (1996), peger på, at det almene gymnasium netop halter bagud på dette område. Som der står i bemærkningerne til Gymnasiereform, som blev vedtaget i 2004:

”Omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab skaber nye videns- og færdighedsområder, som skal medtænkes i mål og rammer for uddannelserne, fagene og undervisningen, og som øger behovet for at udvikle evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, og på tværs af fag og fagområder”.

og som det fremgår af *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*³³⁵ skal ungdomsuddannelserne udvikles, så de tilgodeser de behov, der er i et samfund, som står over for store teknologiske og globale udfordringer. Elevernes studiekompetence skal styrkes med vægt på faglighed og på samspillet mellem faglige, almene, personlige og sociale kompetencer. Gruppeprojekter placeres centralt, idet eleverne på den måde placeres i komplekse situationer, der kan ligne det, som man i *National Kompetenceudvikling* påstår er vilkåret for den senmoderne videnfrembringelse. Her skal eleverne selv søge information i relation til givne problemer, og er problemet komplekst, vil de være henvist til hinanden, til videndeling med hinanden for at løse det.

For at få en mere samlet systematik i forhold til en karakteristik af kvalifikationer og kompetencerne, støtter jeg mig igen til Qvortrup³³⁶, som ud fra diskussionen om færdigheder, kvalifikationer har kategoriseret dem i forhold til videnniveauer, ud fra hvilke former for viden, der er tale om og ud fra en opfattelse af, at de forudsætter hinanden.

Det skal forstås således, at når vilkåret er kompleksitet – at omverdenen rummer flere muligheder, end man kan overskue – kræver håndteringen af omverdenen en opbygning af den indre kompleksitet. Det gælder såvel for personer som for organisationssystemer. De skal hele tiden veksle mellem iagttagelse af den indre og ydre kompleksitet for at kunne vurdere, om det er den adækvate opbygning, om det er den rigtige indre kompleksitet, der opbygges i forhold til omverdenen. Et grundvilkår er den konstante usikkerhed på sig selv, forstået som tvivlen på om det er det rigtige mønster af indre kompleksitet, som man har opbygget.

³³⁴ Raee (2005):58

³³⁵ Undervisningsministeriet (1999)

³³⁶ Qvortrup (2004):91

Kompetencekravene i forhold hertil er *kvalifikationer*, faktuel kompetence, viden om noget, dvs. om det, som man har med at gøre, det være sig IT, projektarbejde, ledelse, gymnasiet osv. Dernæst *kompetencer*, situativ viden, dvs. hvordan denne viden *anvendes* i en given situation og kontekst. Herudover *kreativ kompetence*, den systemiske viden, dvs. at kunne gå bagom vidensystemet, bagom den store fortælling eller selviscenesættelsen af et givet system, og evt. sætte spørgsmålstejn eller reflektere over grundlaget for ens viden. Til sidst *verdensviden* og kompetence til at *reflektere* over den måde, som vidensystemet er blevet til på og dermed den *kultur* som vi er en del af, *figur 16*.

Videnformer	Videnbetegnelser
1.ordens viden: kvalifikationer	Faktuel viden (viden om noget)
2. ordens viden: kompetencer	Situativ viden (viden om videnanvendelse)
3. ordens viden: kreativitet	Systemisk viden (viden om vidensystemet)
4. ordens viden: verdensviden	Metasystemisk viden (viden om betingelserne for vidensystemet)

Figur 16: Oversigt over videnformer Kilde: Qvortrup (2004):99

Qvortrup foreslår med baggrund i denne analyse af videnformer i forhold til det hyperkomplekse samfund³³⁷ tre systematiske kompetenceformer: *relationskompetence*, *refleksionskompetence* og *meningskompetence*, som gælder både for personer og for organisationssystemerne.

- *Relationskompetence* er evnen til at kunne iagttage og kommunikere med *andre*, hvad enten det er et andet funktionssystem eller en anden kultur, altså at kunne håndtere samfundets polycentriske karakter. Det kræver evne til at overvinde den dobbelte kontingens, nemlig at kunne sætte sig i den andens sted, hvilket gælder for begge parter i en kommunikation, hvilket dels kræver stor kulturel fremmedviden og dels opretholde forskellen på sig selv og den anden

- *Refleksionskompetence* er evnen til at kunne iagttage sig selv, samtidig med at man iagttager og kommunikerer med den anden, således at forstå, at man er i stand til at se med et ”dobbeltblik”, dvs. hele tiden at se sig selv, som man fremtræder ud fra eget blik eller opfattelse, samtidig med at man ser sig selv, som man fremtræder for den anden. Denne evne til refleksivitet og til at vide, at ens standpunkt også - ud fra andre iagttagelseskriterier - kunne være et andet, er udtryk for hyperkompleksitet, nemlig en kompleksitet, der optræder rekursivt, dvs. appliceres på sig selv.

³³⁷ Qvortrup (2004):94

- *Meningskompetence* er evnen til at identificere en meningshorisont for fællesskabet, altså at identificere, hvad der giver mening i en given kontekst, og kombinere eget og andres blik på baggrund af en fælles accept af kollektive værdier, så grænsen mellem inklusion og eksklusion, hvad der er acceptabelt og ikke-acceptabelt i et givet fællesskab, træder frem. Det er en evne til at iagttage iagttagelsen, iagttagelsens konditionering, dvs. ikke som noget universelt, men iagttaget ud fra en viden om at alt ikke kan vides og forklares, hvilket jeg tidligere - i kap. 3 - har betegnet som *bounded rationality*.

For uddannelsessystemet betyder det, at de samfundsmæssige krav og trends udvider uddannelsernes orientering fra 1. ordens viden til i højere grad også at omfatte 2. og 3. ordens viden, og det er de kompetencer, som uddannelsessystemet skal udvikle i forhold til at kunne håndtere den samfundsmæssige kompleksitet og sikre samfundets udvikling.

Ændringer i uddannelsestænkningen

Sideløbende med denne udvikling er uddannelsestænkningen ændret i Danmark. I 1980'erne og 1990'erne kan den generelt beskrives som en uddannelsestænkning³³⁸, der har fokus på effektivitet og konkurrence. Skolens mål skal være præcise og evaluerbare, og samtidig med at konsumenterne skal tildeles større indflydelse, skal professionernes autonomi minimeres.

Det overordnede perspektiv har været at bevare og udvikle velfærdstatens *økonomiske* grundlag. Dette er tænkt løst gennem både en økonomisk opbremsning og en uddannelsesmæssig udvikling. Da samfundet har ændret sig fra et samfund, hvor det økonomiske overskud var afhængigt af den industrielle vareproduktion til et samfund, hvor overskuddet i stigende grad er afhængigt af videnproduktion og -deling har Lindblad og Popkewitz³³⁹ i et internationalt forskningsprojekt fra 1998-2001 sat fokus på, hvordan en række velfærdsstater i slutningen af det 20. århundrede tematiserer ændringer af uddannelsessystemet.

Ændringerne i uddannelsestænkningen genfindes i de fleste vestlige samfund. I Danmark personificeres den i undervisningsminister Bertel Haarder i 80'erne med hans såkaldte perestrojkaprogram. og den næste undervisningsminister M. Vestager viderefører tankerne. I sidste halvdel af 1990'erne tematiseres den danske uddannelsesmodel i stigende grad i internationalt perspektiv i den nationale politiske debat. Det sker dels som følge af UNESCO's rapport *Learning: The Treasure Within*, EU-kommissionens rapport *Undervise og lære – på vej mod det kognitive samfund* og OECD-rapporten *Prepared for Life?* – alle udgivet i tidsrummet 1995-97.

Gennem analyser af politiske erklæringer, love, lovforslag og andet juridisk materiale finder Lindblad og Popkewitz en række overnationale temaer, som de samler i fire forskellige internationale tendenser: uddannelsessystemet *dereguleres*, *markedsorienteres*, *decentraliseres*, og *styringen uddelegeres*.

³³⁸ Telhaug (1992):13

³³⁹ Lindblad og Popkewitz (2000): 249 ff

Det betyder, at der internt i organisationerne kobles til det økonomiske systems koder, samtidig med at styringsrelationerne mellem staten og de offentlige institutioner ændres. Der etableres nye relationer mellem det centrale og det lokale, med fokus på selvregulering og selvbestemmelse, hvor magten – med reference til Foucault – ikke forstås som udstrålende fra et politisk center. Den er derimod både centralt og lokalt orienteret, hvilket genfindes i tankegangen i konglomeratet for moderniseringen af den offentlige sektor, New Public Management.

I Danmark repræsenterer Schlüter-regeringen fra 1981-1991, personificeret i undervisningsminister Bertel Haarder, denne uddannelsestænkning, som den socialdemokratisk ledede Poul Nyrup Rasmussen-regering med Ole Vig Jensen og Margrethe Vestager som undervisningsministre viderefører i perioden 1991-2001. Det pædagogiske felts relative autonomi og legitime diskurser og praktikker i forhold til undervisningens rammer, indhold og form udfordres af en ny rationalitet, der er karakteriseret som New Public Management³⁴⁰, og som italesætter det økonomiske felts dominans i forhold til det pædagogiske felt. En række velfærdsstatslige ekspertinstitutioner og organisationer som fx Det centrale Uddannelsesråd, som nedlægges og erstattes af Danmarks Evalueringsinstitut (2000), Learning Lab Denmark (2001) og en ny struktur for Undervisningsministeriet og udmøntes meget konkret i Gymnasireformen fra 2004. Denne reform er et resultat af politiske tovtrækkerier, som jeg ikke vil gå nærmere ind i, blot nævne at den fremstår med konfliktende rationaler, som skal håndteres³⁴¹.

Når det drejer sig om uddannelsessystemet, giver det således sig selv ud fra beskrivelsen af samfundet som hyperkomplekst, at det ikke kan forstås på baggrund af en antagelse om et samfund, som har til opgave at opretholde en social lagdeling fx ved at reproducere en bestemt dannelses- eller videnfordeling. Systemets opgave er ændret til at skulle udstyre de kommende borgere i samfundet med kompetencer og ressourcer, der kan medvirke til, at de kan håndtere kompleksiteten, således at der sikres en dynamik i den fortsatte skabelse af de strukturelle balancer og stabiliteter, og den enkeltes selvdannelse gennem et livsløb. Deraf følger, at gymnasiet ikke kun skal fungere på baggrund af traditions- og lov- og regelbestemte mål og midler, der sikrer en entydig orientering og kan forudsætte loyalitet, dvs. som en institution. Men det skal *også* fungere som en organisation, der er ramme for forandring, hvor hverken mål, midler eller loyalitet kan tages for givne³⁴². Koblingerne til flere funktionssystemer kræver refleksivitet eller ”forholden-sig” til flere, undertiden modsatrettede, koder, som med moderniseringen af den offentlige sektor – for nu at påpege det endnu engang - er rykket *ind* i skolen.

For yderligere at kunne forstå denne ændring i uddannelsestænkningen og koblingen til det økonomiske system, vil jeg i det følgende gennemgå de relevante hovedtræk i moderniseringen af den offentlige sektor.

³⁴⁰ Windinge (2001) p. 83 ff.

³⁴¹ Hjort, Raac et al. *Ikke offentliggjort følgeforskningsprojekt til reformen*

³⁴² Thyssen (2003):270

Moderniseringen af den offentlige sektor

I koblingen til det politiske system, gennem relationerne til staten gennem sin status som offentlig institution, rammes gymnasiet i starten af 1980'erne af problemerne med styringen af den offentlige sektor, som hænger sammen med den økonomiske opbremsning. Problemet ligger i omfanget af den offentlige sektor, hvor meget skal den tage sig af og hvordan, hvordan styres og begrænses udgifterne, og hvordan indbygges et incitamentsystem i det offentlige, for at dette skal kunne lade sig gøre. En mulig løsning ses i moderniseringen af den offentlige sektor, som er en samlebetegnelse for en række processer, der sker med baggrund både i ny politik med følgende udviklingstræk, som henter inspiration i forskellige teoridannelser³⁴³, hvor man finder løsninger i at prøve at efterligne den private sektor:

- liberalisme med mere marked og mindre politik
- marked erstatter central planlægning
- stærkere fokus på individuelt ansvar
- politiske krav til mere effektiv ressourcebrug i den offentlige sektor

Baggrunden for intentionerne skal som nævnt søges i den økonomiske stagnation i 1980'erne kombineret med følgevirkningerne af den store velfærdsmæssige udbygning i 1970'erne. Denne udbygning var især sket gennem almindelig udbygning af de eksisterende institutioner og ved knopskydning ud fra de eksisterende arbejdsgange, hvad der kunne give koordineringsproblemer. Der sporedes stigende politiske indvendinger mod den udgiftskrævende offentlige sektor samt en kritik mod langsommelig og ufleksibel sagsbehandling, manglende sensibilitet i relation til aftagere etc. OECD-rapporter om den offentlige sektors rolle og indflydelse fra Service Management-synet på offentlig administration fra sidste halvdel af 1980'erne, betyder, at der blev en anden politisk opmærksomhed om forvaltningspolitik med krav om øget responsivitet. Deri lå et skift i synet på borgeren, fra den klassiske borgerrolle, hvor man skulle "gøre sin borgerpligt" – til en individuelt begrundet rolle, der som ydelsesaftager og bruger kunne stille krav til ydelserne - ud fra koden ret/uret.

Klausen³⁴⁴ beskriver det som et krydspres mellem *civilsamfundet*, som styrer i forhold til tilfredshed/utilfredshed, *staten*, som styrer inden for en retslig ramme, og *markedet*, som styrer ud fra den økonomiske kode. De forskellige logikker sætter en ramme, som kan være med til at forme en udvikling i en bestemt retning, og som indvirker med forskellig styrke på forskellige tidspunkter i en udvikling.

Løsningen på problemerne med manglende legitimitet, styrbarhed, økonomisk effektivitet og størrelsen af den offentlige sektors aktivitetsområder ligger i det såkaldte New Public Management, som er samlebetegnelsen for forskellige initiativer og processer, der anvender den økonomiske kode som kompleksitetsreducerende og styrende faktor, dvs., at det i sidste ende handler om styring og øget økonomisk effektivitet.

³⁴³ Især i relation til Service Management, Total Quality Management, Medarbejdersamtaler

³⁴⁴ Klausen (2001):120

Ændrede styringsrelationer

Overordnet set sker der en forskydning i de politiske koordineringsbestræbelser. Styring ved central planlægning og efterfølgende central regulering afløses af en ny og mere overordnet styring. Det er en forandringsproces i offentlig forvaltning, der bevæger fra den idealtypiske *government* (enhed, top-down, kontrol og stabilitet) til *governance* (relationer og teknikker, der gør, at den nye styring kan udøves, gennem forskellighed, lokal autonomi og omstillingsevne). Mål for større helheder søges udstukket, og kontrollen søges gradvist flyttet til institutionernes *out-put*, dvs. en løsere kobling til det politiske system og ud i netværket, således at politikken flyttes et niveau længere ned eller ind i den enkelte organisation. Med inspiration fra den private sektor, ses brugerbestyrelser som et middel til selvstændiggørelse af organisationerne og som et middel til at gøre dem mere følsomme over for brugernes behov og ønsker, samtidig med at den øgede orientering udad kobles sammen med bevillingernes størrelse.

Denne tankegang udsættes for kritik. Kritikken handler om, at det er en teknik, der i virkeligheden virker stik modsat, idet ved at den overordnede styring og kontrol øges, blot gennem mere sofistikerede teknikker gennem ledelses- og organisationsopskrifter. Det vil jeg komme ind på senere i dette kapitel, men som alle opskrifter tolkes og implementeres den forskelligt afhængigt af formålet på det enkelte område og af den enkelte organisation.

Der er med Klausen snarere tale om flere fremvoksende strategier end én planlagt og samlet³⁴⁵. Pedersen³⁴⁶ tredeler perioden og ser den forvaltningspolitiske udvikling ikke som faser, der afløser hinanden, men som trin, der bygger oven på hinanden, og som er karakteristiske ved at udpege et særligt opmærksomhedsfelt, idet der defineres et problem, som er overordnet og tværgående for sektoren. De tiltag, der foreslås i perioden, skal således ses som svar på dette problem.

Disse to opdelinger vil jeg for oversigtens skyld først kort skitsere, hvorefter de vil blive uddybet nærmere i de enkelte afsnit om ændringer på organisations- og ledelsesplan.

Klausen³⁴⁷ beskriver processen gennem tre decentraliseringsbølger og forudså, da han skrev bogen, en fjerde.

Første decentraliseringsbølge omhandler udlægningen af dele af den statslige forvaltning til amterne, dvs. med decentralisering af ansvar og arbejdsopgaver til amter og kommuner. Et vigtigt begreb er - som jeg tidligere har redegjort for - professionalisering af de ansatte i det offentlige. Lederne udvælges efter *primus inter pares* princippet, hvor de fagligt dygtigste udvælges til at administrere, således at det at være en dygtig fagperson er det vigtigste ledelseskriterium³⁴⁸. Den altovervejende styringsopfattelse er plan- og regelstyring.

³⁴⁵ Klausen (2001): 59

³⁴⁶ Se fx Pedersen (1998)

³⁴⁸ Klausen (2001):60-61

Anden bølge er fokuseret på udgiftsstyring med fokus på effektivisering og omhandler deregulering. Det er navnlig budget- og personaleansvar, som uddelegeres, og 1970'ernes detaljerede regelstyring bliver delvist til mål- og rammestyring³⁴⁹, forstået således at mål og rammer udmeldes politisk, og den konkrete udfyldelse påhviler den enkelte institution³⁵⁰. Lederne er stadig fagprofessionelle personer rekrutteret fra egne rækker, men deres opgaver vokser selvsagt i takt med de nye opgaver, og det faglige træder i baggrunden. Serviceudvikling bliver et nøgleord, hvilket yderligere øger kompleksiteten i ledelsesopgaven.

Tredje bølge, i 1990'erne omhandler markedsgørelsen. Staten ser på institutionerne som virksomheder og beskriver dem i termer fra det private erhvervsliv (ydelse, produkter, måling, kontrakt) som led i NPM's tankegang om at efterligne de private virksomheder. Det betyder, at den enkelte institution selv kommer til at fastlægge sine mål og fordele sine ressourcer i forhold hertil. Det bliver et mål for offentlige virksomheder at efterligne det private og lære at benytte ledelsesmæssige og organisatoriske opskrifter fra denne sektor. Serviceniveauet skal stadig øges og prisniveauet sættes gennem konkurrence. Lederne er de samme, men der skal ageres radikalt anderledes, idet der forventes *top-down*-styring, strategisk overblik samt fuld ansvarstagen. Styringstankegangen er kontrakt- og kvalitetsstyring, og evaluering og løbende kvalitetsjusteringer bliver vigtige elementer.³⁵¹

Den *fjerde* bølge, som Klausen i 2001 synes at kunne forudse, er *empowerment*, dvs. fokus på de menneskelige ressourcer, hvor der er tale om en decentralisering, der flytter en del ansvar fra ledelsen til medarbejderne. Kodeordet bliver værdiorientering, hvor medarbejderen skal se ud over pligt og ren sagsbehandling eller opgaveudførelse og selv tage ansvar for såvel egen som organisationens udvikling. Overvågning og kontrol nedtones, og styring i netværk som løst koblede systemer anses for hensigtsmæssig. Styring eller feedback-mekanismerne fungerer som en slags selvregulering gennem gensidig evaluering og selvevaluering.³⁵²

Pedersen deler som sagt processen – ikke i de såkaldte bølger, men i flere *trin*. *Første trin* er udgiftsproblemet. Gennem stram ressourcestyring søges at kontrollere væksten i den offentlige sektor. Værktøjet hedder mål- og rammestyring, men skal (set i lyset af den senere kontraktstyring) mere forstås som økonomisk rammestyring end målstyring. I *andet trin* gælder det effektivitetsproblemet. Skal serviceniveauet fastholdes eller måske endog udvides med det stramme økonomiske input, skal den interne effektivitet og

³⁴⁹ Dette koncept har været et af de mest udbredte i den vestlige verden siden 1980'erne³⁴⁹. Hovedbudskabet er, at organisationer må udvikle så præcise hoved- og delmål som muligt, at der udvikles en strategi for, hvordan målene skal nås og man efterfølgende klargør og evaluerer resultaterne. Peter Drucker³⁴⁹, som er én af dem, der hyppigst refereres til som konceptets ophavsmand, argumenterer for konceptet som løsning på de problemer, som han dengang kunne se i organisationer, nemlig at de var centralt styrbare. Hans idé var, at ledelsens opgave primært skulle være at fastsætte de overordnede mål, og at det centralistiske og detailkontrollen skulle erstattes med selvkontrol og med flere frihedsgrader for den enkelte: ”Et af de væsentligste bidrag som ledelse til målstyring yder, er at det sætter os i stand til at erstatte ledelse gennem beherskelse af andre med ledelse gennem selvkontrol.”

Hvordan idéen helt konkret appliceres, giver litteraturen anvisninger på gennem en beskrivelse af følgende logiske skridt i en målstyringsproces: fastsætte overordnede mål, etablere et målhierarki, planlægge og gennemføre handlinger og resultatmåling, læring og korrigerende.

³⁵⁰ Klausen (2001): 62-63

³⁵¹ Ibid.:64-65

³⁵² Ibid.: 65-66

omstillingsevne øges. Som middel hertil integreres personale- og lønpolitik i rationaliserings- og effektiviseringstiltag. Virksomhedsorienteringen er ifølge Pedersen problemfeltet i *trede trin*. Den interne effektivisering suppleres med, at den offentlige institution også eksternt skal være konkurrencedygtig på mere eller mindre simulerede markeder. *In-put*styringen suppleres med *out-put*styring – styring ved kontrakter, hvori der indgår produktivitetsmål og servicedeclarationer, der søges sikret ved resultatmålinger og kvalitetsvurdering, og hvortil der er knyttet økonomiske incitamenter.

Pedersen anfører, at det sidste trin bygger videre på det foregående. I stedet for at styre institutionernes ydelsesfremstilling ved stadig mere detaljerede regler om selve opgaveudførelsen, styres forinden og efter den. Den politiske styring transformeres til ”neutrale” værktøjer for skoleudvikling. Informationer, råd og vejledninger fra forskellige ministerier eller udviklingskonsulenter, nye økonomiske tilskudsordninger og taxameterprincipper, nye ledelsesprincipper og strukturering af undervisere i teams markerer et skift fra en synlig centralistisk styringsmodel med høj grad af klassifikation og rammesætning af magt og kontrol i det pædagogiske felt til en ”lokal” styring, der fremstår som ”afpolitiseret” og ”rationel”.

Man kan opsamlende sige, at ledelsesrelationerne i den offentlige sektor har løsnet sig fra den tætte kobling til plan- og regelstyring, er blevet koblet tættere til den økonomiske styring og til den interne styring - der kræver tættere kobling mellem de interne relationer i organisationerne for at gøre organisationerne forpligtet på handlinger, og medarbejderne ansvarliggjorte i forhold til egen udvikling, til organisationens udvikling³⁵³ og i forhold til systematisk åben kvalitetskontrol ud fra *out-put*’et.

Det skal dog præciseres, at på trods af de ændrede styringsrelationer, hvor de offentlige institutioner i højere grad kommer til at fungere som strategiske enheder, ligger de stadigvæk, og gymnasierne som en del af disse, i det dobbelte kredsløb, spændt ud mellem politik og brugere, civilsamfundet, som Jørgensen³⁵⁴ har beskrevet det, *jf. kapitel 5*. En anden måde at sige det på, er at gymnasieorganisationerne er koblet til de forskellige funktionssystemer og deres koder, og at disse nu rykker *ind* i organisationen som mulige beslutningspræmisser.

Ændringer i gymnasieorganisationen

For at forstå hvordan de omtalte ændringer virker ind på organisationsniveau i gymnasiet, vil jeg i det følgende gennemgå, hvordan disse ændringer på det styringsmæssige og det indholdsmæssige plan er ”rejst ind” i det almene gymnasium for efterfølgende at kunne bestemme deres effekt på ledelsen.

Under den *første decentraliseringsbølge* overgik i 1986 de statsejede gymnasier³⁵⁵, statsskolerne, til amterne. Den politiske hensigt var dels en administrativ slankning, og dels at gymnasierne på lige fod med de øvrige offentlige

³⁵³ Andersen & Born (2001):121

³⁵⁴ Beck Jørgensen & Melander (red.) (1999):50

³⁵⁵ Her undtaget Sorø Akademi, som bevarede status af statsskole

institutioner skulle have større indflydelse på deres profil, samt at skolerne på dette område skulle ligestilles.³⁵⁶

Dermed opstod den specielle arbejdsdeling på området, der gjorde sig gældende indtil overgangen til gymnasiernes selveje i 2007-08: det lokale amtsråd bevilger pengene og ansætter rektor og lærere i henhold til centrale ministerielle bestemmelser. Amtsrådet bestemte antallet af klasser og hvor mange, den skole skulle optage – *dog* underlagt bestemmelser om, at der skulle være undervisning til alle ansøgere. Ministeriet beholdt det pædagogiske tilsyn, som omfattede overholdelse af bestemmelser for undervisningen i fagene – mål, indhold og timetal – og for afholdelse af eksamen (centralt stillede opgaver, indflydelse på planlægning af ekstern censur). Ministeriet forestod tillige læreruddannelsen (pædagogikum), godkendelser af visse forsøg o.l.

Den *anden decentraliseringsbølge* – mål- og rammestyringsfasen – slog især igennem på det økonomiske område, idet skolerne kom til selvstændigt at operere inden for en rammebevilling, dvs., at de ud fra eksterne mål selv skulle allokere ressourcerne.

Den *tredje decentraliseringsbølge* slog først igennem på erhvervsskoleområdet med overgangen til selveje og den aktivitetsstyrede finansiering (taxameter m.m.) og blev først indført senere i gymnasiet gennem forskellige overgangsordninger fra 2007. Indtil da havde ministeriet for det almene gymnasiums vedkommende over for amtet stadig kontrol med skolens aktivitet gennem timestyringsmodellen, der var regelsat. Via denne model blev det minimumstimetal, som amtet skulle udmelde til det enkelte gymnasium, og som var udgangspunkt for de økonomiske beregninger i forbindelse med selvejemodellen lovbestemt. Modellen gav mulighed for decentralisering og et øget råderum for den enkelte skole. Man kunne fx prioritere et bredt tilbud, eller man kunne udbyde særlige, men ikke særligt søgte fag, idet de nye styreformer³⁵⁷ forudsatte, at en væsentlig del af det strategiske grundlag for de offentlige institutioners opgavevaretagelse kunne skabes i den enkelte organisation eller driftsenhed.

For det almene gymnasium er der derved tale om et vigtigt skift, idet de nye principper ændrer gymnasieorganisationen fra at være en overvejende fremmed- eller regelstyret enhed, der er orienteret mod professionskoderne, over i retning af en overvejende indre styring og virksomhedsorientering, dvs. at den som organisation også skal orientere sig efter qvasi-økonomiske koder³⁵⁸. Den glider med andre ord fra at skulle agere som en statisk bureaukratisk institution over i at skulle agere som en strategisk enhed under markedslignende vilkår. Der udvikles flere økonomiske værdier og målekriterier for løsning af opgaven, og der stilles krav om udformning af virksomhedsplaner, dokumentation og regnskaber. De formelle regler og faglige standarder suppleres af resultatmåling, kvalitetsstyring, tilfredshedsundersøgelser, videnregnskaber m.m. På den måde bliver værdierne bag opgaveløsningen mere

³⁵⁶ Der var en udbredt opfattelse blandt rektorerne af, at de amtslige gymnasier var bedre økonomisk stillet end de statslige (forfatteren)

³⁵⁷ Den grundlæggende idé i de nye styrings- og ledelsesformer i den offentlige sektor var at fjerne hindringer for effektiv ledelse og udvikling af institutionerne inden for rammerne af et "noget-for-noget"-princip, altså en slags kontraktstyring. På den ene side skulle institutionerne have nye frihedsgrader i forhold til løn, bevillingsform, flerårsaftaler. På den anden side skulle de levere øget produktivitet og kvalitet.

³⁵⁸ Diskursen henter begreber fra økonomisystemet uden dog reelt at fungere efter det, idet det næppe kan anses for sandsynligt, at offentlige institutioner tillades i givet fald at gå fallit.

komplekse og modsætningsfyldte, hvilket netop kommer til at gælde for de standarder og det målegrundlag, der lægges til grund for målingen af kvalitet. Organisationerne kommer på den måde til at fungere selvrefererende ud fra egne mål og identitetsskabelse frem for fremmedrefererende. Det betyder, at den enkelte organisation *både* er koblet til formelle regler, til politiske mål og til egne præmisser for udvikling, dvs. både en ekstern og en indre styring, hvilket jeg vil uddybe i det følgende afsnit.

Det betyder også, at ledelsen, fra at være bundet til bureaukratiske regler og tilsyn som styringsredskaber, ”frisættes” til at definere og forme sig selv, dvs. med frihed til selv at vælge sin ledelsesplatform og sine værktøjer.

Dette skal også forklares ud fra *indholdssiden*, hvor udviklingen fra fag- til kompetencetænkningen i moderniseringen af den gymnasiale uddannelse har konsekvenser for organiseringen af skolen og af selve undervisningen. Ræsonnementet i kompetencetænkningen er, at kompetencer ikke indlæres, men udvikles samtidig med og under indflydelse af måden, hvorpå undervisningen er tilrettelagt. Når der i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* anføres, at:

”Styrkelsen af studiekompetencen med vægt på faglighed og på udviklingen af samspillet mellem faglige, almene, personlige og sociale kompetencer er et centralt mål.”

kommer det problemorienterede projektarbejde til at stå centralt, idet det placerer eleverne i komplekse situationer, der i et eller andet omfang ligner, hvad man i *National kompetenceudvikling* anfører, er vilkåret for senmoderne videnfrembringelse. Kompetencer inden for håndtering af IT vil indgå som nødvendige kompetencer, idet eleverne i projektarbejdet vil være henvist til selv at opsoge information, at sammenligne, overføre og omstrukturere den i relation til det givne problem. Er problemet tilpas komplekst, vil de være henvist til hinanden for at kunne løse det, hvilket vil sige, at man bevæger sig fra den isolerede undervisningsenhed på lærer-elevniveau til en tættere kobling mellem fag, lærere og undervisning på det *organisatoriske* niveau.

Indførelse af årsnorm, dvs. overgang fra faste bestemmelser om fagenes timetal til en årsnorm, som trådte i kraft i 1999, har givet muligheder for skemaomlægninger, som kan understøtte såvel anvendelsen af IT som samarbejde på tværs af fagene.

Det vil med andre ord sige, at den forandrede kerneydelse er af en art, der rækker længere end til blot ændring af fagene. Udviklingen af, hvad der i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* og senere i *Gymnasireformen fra 2004* omtales som elevernes faglige, almene, sociale og personlige kompetencer, virker ind på lærernes praksisrutiner og deres kollegiale organisation, og derved skaber den nye pædagogiske dagsorden et pres på organisationen om øget indre kompleksitet og på ledelsen, med rektor som den formelt ansvarlige, om at dette sker. Ledelsen skal således internt lede sin egen ledelse, sit ledelsesteam, lærerteam, osv.

Ny ledelsestænkning i gymnasiet

Omkalfatringen af ledelsestænkningen i det offentlige og i gymnasiet har betydet en større selvstændighedsgørelse af organisationerne, og det stiller helt nye krav til ledelsen. Ændringerne i styringsrelationerne trækker ledelsen i retning af at orientere sig udadtil mod organisationens omverdener og indadtil at fungere nærværende i den enkelte medarbejders forandringsproces. Ændringen i uddannelsestænkningen og kompetencetankegangen kræver en højere grad af organisationsorientering, dvs. samarbejde og helhedstænkning på organisationsniveauet, hvilket ændrer såvel lederens som lærernes identitetsopfattelse. Koordineringen af lærernes tilrettelæggelse af undervisningen, der skal ske i relation til elevernes kompetenceudvikling og dermed til institutionens *out-put* er en ny ledelsesfunktion, som handler om gensidig tilpasning, videndeling og kvalitetssikring.

Dette er en gradvis udvikling, som især sker i forhold til moderniseringstiltagene i det offentlige. Gennem tilknytningen til det politisk-administrative system består ledelsesopgaven fortsat af regelforvaltning, *formelt-rellig ledelse* - baseret på en faglig leder³⁵⁹ - *primus inter pares*.

Den udvides i den *anden decentraliseringsbølge* til at handle om ressourceeffektivisering og om at skabe tilpasning og serviceudvikling. Lederen rykker billedligt talt ud mod kanten af organisationen for at tilpasse den til omverdenen, samfundsudviklingen, forstået som forskellige interessenter. Det kan være de tidligere amter, nu bestyrelserne, andre uddannelsesinstitutioner, forældre, lokalsamfundet og naturligvis eleverne og de krav, som disse måtte stille. Gymnasiet skal således også se sig selv som en serviceorganisation – og dermed skulle iagttage flere optikker end tidligere i sine afgørelser. Det kan beskrives som en ledelsesmæssig krydspresituation, hvor det for ledelsen handler om dels at manøvrere i et felt af ofte modsatrettede interesser og dels et begyndende krav om profilering af den enkelte organisation. Denne ledelsesform vil jeg kalde *substantiel ledelse*³⁶⁰, dvs., at ledelse fremstår som noget med substans, med mere indhold, som skal træde i karakter og forme sig til forskel fra lærere og kollegerne.

I den *tredje decentraliseringsbølge* i 1990'erne udvides den offentlige ledelsesopgave til, at lederen pålægges ansvaret for ikke blot at opfylde ude fra satte regler og mål, men også for *selv* at udpege nye mål for egen institution³⁶¹, at sikre kvalitetsudvikling og -måling i forhold til det offentlige ydelseskrav samt at foretage strategiske satsninger. En rektor forventes at skulle agere som forandringsagent og selv skabe sit ledelsesrum og -identitet gennem ledelses- og organiseringsopskrifter fra den private sektor. Det er det, som udmøntes konkret i gymnasieskolen i reformen fra 2004³⁶². Ledelsesfunktionen er spændt ud imellem flere optikker i forhold til eksterne og interne relationer. Den skal fungere som garant for tradition, dannelse og orden - den loyale embedsmand, der som leder af en offentlig institution skal sikre demokrati og retssikkerhed, og skal yderligere fungere som garant for kvalitet, forandring og udvikling.

³⁵⁹ Forstået som en faguddannet inden for samme profession som lærerne

³⁶⁰ af latinsk *substantialis* væsentlig anvendt i den skolaske betydning, som det der gør, at noget eller nogen fremstår med en bestemt identitet.

³⁶¹ Bekendtgørelse om gymnasiet (1999)

³⁶² Lov om uddannelse til studentereksamen (2004)

I den *fjerde decentraliseringsbølge* udvides denne sidste funktion til, at ledelsen er ansvarlig for at orientere organisationen mod sin egen selvbeskrivelse, målsætning og egne operationer, *indrestyringen*. Organisationens værdier skal tematiseres ud fra de traditioner, der er etableret, og de forventninger og krav, der kommer fra det omgivende samfund, skal oversættes og tolkes, og operationerne skal synliggøres. Dette kræver en stærkere orientering udadtil mod omverdenen, en større viden om og evne til at analysere signaler og dermed at kunne fortolke og oversætte kompleksiteten indadtil i organisationen. Det er den rekursivitet, der består i at se sin virksomhed i et større perspektiv og spørge ind til, hvor ens tænkemåder som leder og organisationens perspektiver kommer fra, hvilke idésystemer, der aktiveres, i den måde virksomheden drives på. Det kan dreje sig om at reflektere de værdisystemer, som har legitimitet i virksomheden, se på hvad der anses for godt og mindre godt, se på hvilke fortolkningsrammer, man anlægger i organisationen, når virksomheden skal diskuteres. Denne form for ledelse vil jeg kalde for *refleksiv ledelse*³⁶³, hvori også ligger at ledelsen reflekterer sig selv som ledelsessystem i forhold til de ændrede vilkår, se *figur 16a*:

Faser/ distinktioner	Politik/adm	Organisation /leder	Lederform/ rolle	Leder/ledet
Planlægningsfasen 1960'erne – 80'erne	Politisk/saglig helheds- betragtning planer og regler	Faglig institution/ problemløser	Planlægger Autoritet Formel-retlig <i>simpel</i> ledelsesform	Personale- adm/ menneskeligt potentiale
Ledelsesfasen 1980'erne →				
1. decentraliserings- bølge	Politik → decentralisering	Service- institution/ beg. strateg	Topleder Beslutnings- dygtig <i>Substantiel</i> ledelsesform	Personale- leder/ professionelle
2. decentraliserings- bølge	Politik → økonomisk effektivitet	Strategisk enhed/ strategi	Ansvars- tagende	Personale- leder/ selv- kontrollerende professionelle
3. decentraliserings- bølge	Politik → forv. skal agere politisk	Strategisk enhed	Risikovillig Engageret	Personale- leder/ ansvars- tagende
4. decentraliserings- bølge	Politik → værdistyring, kvalitets-styring	Strategisk organisation / strategi	Beslutningsta- ger kontra-Intuitiv <i>Refleksiv</i> ledelsesform	Personale- leder/ "empowered"

Figur 16a: Ændringer i ledelse i gymnasiet. Marianne Abrahamsen (2008)

³⁶³ Begreberne refleksion og refleksivitet kommer af den latinske betegnelse *re-*, som betyder tilbage og *flectere* bøje, dreje, som i overført betydning kan beskrives som tankens bøjen tilbage til sig selv og i filosofisk forstand at forstå forholdet mellem mennesket og den fysiske omverden og menneskers forhold til sig selv.

De forhold i gymnasiets omverden, som lægger pres på organisationen – at globaliseringen tænkes ind i uddannelserne, den forandrede økonomiske tænkning i forhold til organisationerne, moderniseringens bevægelse i retning af en ny styringsrelation og de enkelte institutioners status som strategiske enheder ændrer den traditionelle ledelsesfunktion, som den blev beskrevet i forrige afsnit, ændrer relationerne og koblingerne i forhold til ledelsessystemet:

Koblingerne i relationerne *opad* og *udad*:

I forhold til gymnasiets *eksterne* relationer, der udvides fra forvaltning af regler til *også* at skulle agere på markedslignende vilkår. Det betyder, at gymnasiet ikke er *rent* økonomisk reguleret, men dog til dels reguleret i forhold til udbud og efterspørgsel, dvs., at de økonomiske midler til en vis grad tilføres i forhold til forskellige parametre som aktiviteter, elevtal og gennemførselsprocenter.

Koblingerne i relationerne *indadtil*:

I forhold til gymnasiets *interne* relationer, hvor ændringen består i at gå fra næsten udelukkende at skulle tage beslutninger i forhold til eksternt givne præmisser (love og regler) til *selv* at skulle skabe præmisserne for beslutningerne. Det betyder, at de eksterne vilkår for en stor del indkopieres i de interne vilkår i organisationen, hvilket forudsætter en tættere kobling mellem ledelsessystemet og det pædagogiske og det professionelle system, idet en forudsætning for at skabe forandringer er, at ledelsen skal kunne etablere refleksivitet i forhold til mange koder i gymnasieorganisationen og binde dem sammen, binde beslutningskonsekvenserne.

Det kan imidlertid komme i konflikt med Weicks pointe, der går ud på, at der dels blot vil opstå andre løse koblinger, samt at organisationen vil miste den fleksibilitet og dynamik, som ligger i de løse koblinger og som netop er nødvendige for at overleve i en kompleks og modsætningsfyldt omverden. Løse koblinger kan give rum for lokal eksperimenteren og udvikling og dermed udgøre et beredskab til at reagere på forandringer, idet tilpasningsevnen til omgivelserne forøges³⁶⁴ - så her ligger et indbygget paradoks i gymnasieorganisationen, som ledelsen skal håndtere.

³⁶⁴ March (1995):109

Kapitel 8

Den interne styring – ledelsesteknikker og -opskrifter

Indledning

I det foregående kapitel diskuterede jeg forskellige politiske tiltag i forbindelse med omstillingen i den offentlige sektor og i forbindelse hermed uddannelsessektoren. Det har lagt forandringspres på organisationerne oppefra og udefra. Det stiller krav om en ny styringsmodel for den indre styring af gymnasier, idet den bureaukratiske styringsmodel, hvor der styres ved hjælp af hierarkiske relationer og faste procedureregler, er blevet afløst af en ”frit-valgmodel”. Dette betyder, at der ikke oppe fra angives, hvad professionel ledelse kan bestå i, eller at ledelsen kan agere intuitivt, men at ledelse i det offentlige – og i gymnasiet – skal skabe sig selv på ny og agere på nye måder. Den skal selv vælge en styringsorganisering og definere og beslutte sig selv som ledere i forhold til de opgaver, som pålægges fra det politiske system, og som er forskudt ind i organisationen, ligesom udvikling skal genereres indefra. Det betyder, at ledelsen skal *styre sin egen selvstyring*, altså styre sin egen styring og skabe en ramme af relationer i forhold til at løse de interne opgaver i organisationen, hvilket betyder nye krav til ledelseskvalifikationer og –kompetencer.

For at facilitere denne selvstyring, som er inspireret af ledelse i private virksomheder, forventes de offentlige ledere også at kunne efterligne de private virksomheder og lære at benytte ledelses- og organiseringsopskrifter derfra, og her udfra har de mulighed for at *vælge* de ledelsesteknologier, som de vil bruge til at sammensætte deres eget styringskoncept med.

Når man ser på de forskellige bud på ledelsesværktøjer, der er udviklet i forbindelse med effektivisering af produktion i denne sektor, er der tale om en lidt blandet landhandel: samfundsteorier om paradigmeskift i den offentlige sektor, industrisociologiske teorier om nye ledelseskoncepter i organisationer, arbejdsmarkedssociologiske teser om nye organisations- og ledelsesformer samt forskellige management-konsulenters bud på bedre ledelse³⁶⁵. De er ofte samlet i hele koncepter, som giver et samlet bud på organiseringen af en produktion. Det skal nævnes, at fx taylorismen og bureaukrati-modellen er tidlige bud på sådanne koncepter, som stadig anses for gode modeller, og som omarbejdes og relanceres under betegnelse ny-taylorisme, som genfindes i den tætte kontrol med arbejdsprocesserne i det offentlige (jf. plejesektoren) og re-bureaukratisering, som genfindes i evalueringstankegangen.

Flere af disse opskrifter har været ”på rejse” ind i organisationerne, som Røvik udtrykker det³⁶⁶. Det er som sagt opskrifter, som i det økonomiske og politiske systems tankegang anses for at være et værktøj til effektiv problemløsning set fortrinsvist i et økonomisk perspektiv. Fælles for dem er, at de bygger på modernitetens stærke tro på videnskab og rationalitet, som forventes at føre til

³⁶⁵ Røvik (1998)

³⁶⁶ *ibid*:16

nytænkning, dvs., at de grundlæggende bygger på en lineær årsag-virkning tankegang. De kan kategoriseres i forhold til deres anvendelse i *forskellige faser* af en udviklingsproces, *figur 17*:

Fase	Opskrift/værktøj
Diagnose-, analyse-fasen,	StrenghtWeaknessOpportunityThreats (SWOT), Johnsons ABCD, PEST-analyse
Problemløsningsfasen	Strategic choice
Implementeringsfasen	TotalQualityManagement, BalancedScoreCard, coaching
Evalueringsfasen	Benchmarking, summative og formative evalueringsmodeller

Figur 17: *Forskellige opskrifter til forskellige faser i en udviklingsproces. Marianne Abrahamsen (2008)*

Værktøjerne, opskrifterne eller modellerne, kan desuden groft kategoriseres i modeller til opskrifter vedrørende *forskellige organisationselementer* eller de *dele* af organisationen, som de retter sig imod, altså hvordan dele af denne tankegang bør udformes. De fleste er ikke totalløsninger på, hvordan man skal udforme en hel kompleks organisation, de enkelte opskrifter kan nærmest betegnes som formelementer, dvs. komponenter eller byggesten. Så når man skal forandre eller bygge op, er idéen, at lederne skal have opbygget et repertoire, som de kan vælge ud fra, når de skal afgøre, hvad der er mest hensigtsmæssigt i en given situation eller en given fase, *figur 18*:

Organisationselement	Opskrift/værktøj
Hensigtsmæssig formel struktur	Divisionaliseret, matrix, projekt
God organisationskultur	Service-management, lærende organisation
God ledelse	TotalQualityManagement, etik-, værdistyring ³⁶⁷ , knowledge-management ³⁶⁸ , serviceledelse ³⁶⁹
Personalepolitiske programmer	MUS, TUS, samtaler, empowerment/teamledelse
Procedure og procesopskrifter	Målstyring, kvalitetsstyring, evaluering, benchmarking, BalancedScoreCard ³⁷⁰

Figur 18: *Organisationselementer og -opskrifter. Marianne Abrahamsen (2008)*

³⁶⁷ Morgan & Murgatroyd 1994

³⁶⁸ Nonaka & Takeuchi (1995)

³⁶⁹ Norman (1983)

³⁷⁰ Findes på personalestyrelsen hjemmeside www.perst.dk

Disse er blevet kombineret til forskellige modeller og koncepter - og indgår som den bagvedliggende tænkning i New Public Management-pakken. De fungerede som inspirationskilde for adskillige af Finansministeriets publikationer vedr. ledelse³⁷¹ i den offentlige sektor, som blev udsendt sidst i 1990'erne, og de er tænkt som hjælpesystemer til ledelserne. Som det første tiltag kan nævnes Finansministeriets tiltag *Værktøj og velfærd. Effektive institutioner* fra 1995 med tilhørende værktøjskasse. Der udvikles her en række skræddersyede styrings-, finansierings- og organisationsformer.

De tidligere Kommunernes Landsforening og Amtsrådsforeningen udarbejdede i samme periode en række mere eller mindre skræddersyede organisationsformer, styrings- og selvbeskrivelsesteknologier, som de tilbød eller pålagde de forskellige institutioner som en slags hjælpe-foranstaltninger til at omstille organisation og ledelse, og som lever videre i kvalitets-, og evalueringsbekendtgørelserne. Udbredelsen af løn- og personalepolitikker, som fx ny tid og ny løn samt Human Ressource Management (HRM) ledelsesteknologier³⁷² kan anvendes i forbindelse med fx personaleudvikling, ligeså medarbejderudviklingssamtaler og lønsamtaler i forbindelse med, at der skal udvikles team og ansvarstagende medarbejdere, og den enkelte medarbejders kvalifikationer og/eller indsats skal vurderes.

I det følgende vil jeg trække nogle af disse idéer og teknikker frem, som er tænkt som strategiske ledelsesværktøjer. Mange af dem er rejst ind i gymnasieorganisationerne via den amtskommunale forvaltning, der har skullet leve op til det politiske systems krav om øget brugerfølsomhed og effektivisering. De har lagt vægt på professionel entreprenøragtig ledelse, der har ansvaret for at skabe visioner for det enkelte gymnasium og på at gøre ledelsen ansvarlig for gennemførelse af tiltag. I den forbindelse stillede nogle amter krav om, at gymnasierne anvendte bestemte koncepter; andre har stillet gymnasielederne frit.

Røvik³⁷³ har i sin undersøgelse af opskrifter på organisering og ledelse sagt, at forudsætningerne for, at opskrifter, der rejser i tid og rum, slår ned er, at:

- de er så abstrakte, generiske, at de kan bruges i alle typer af organisationer, at de kan teoretiseres
- at de kan dokumentere resultater
- at de opleves som løsninger på aktuelle problemer.

Blandt de opskrifter, der er rejst ind, og som har slået sig ned i gymnasiesystemet, vil jeg fremhæve servicemanagement, benchmarking, Total Quality Management, herunder værdiledelse, medarbejdersamtaler.

³⁷¹ Se www.fm.dk især årene 1997-2001

³⁷² HRM ("ledelse af menneskelige ressourcer") er en ledelsesstrategi, der blev udviklet i USA i 1950'erne og 60'erne, med henblik på at udnytte de menneskelige ressourcer i virksomheder. Grundidéen er, at det enkelte menneske er i besiddelse af ressourcer og potentialer, som ikke kommer til udfoldelse i et tayloristisk organiseret arbejde. Produktiviteten øges, når arbejdet opleves meningsfuldt, forbundet med ansvar og giver mulighed for individuel læring og udvikling samt personlig anerkendelse. Som ledelsesstrategi rettes opmærksomheden mod den enkelte medarbejders færdigheder og kvalifikationer, og mulighed for virksomhedsnær videreuddannelse. Den indebærer en tendens til individualisering, både mht til det konkrete arbejdes indhold og mht aftaler om løn og arbejdsvilkår, og dermed en formindskelse af betydningen af kollektive aftaler, både generelt og på organisationsplan. (*Den store danske Encyclopædi*, 1997, bd.9)

³⁷³ Røvik (1998): 21

Service management

Servicebegrebet har jeg tidligere omtalt i forbindelse med bureaukratimodellen, hvor service skal opfattes som det at sætte personlige præferencer til side til fordel for at tjene et højere formål, være en del af ”noget større” uden for én selv.

På dette sted hænger servicebegrebet mere sammen med effektiviserings- og kvalitetsmålet i 1980’erne og starten af 1990’erne om at gøre offentlig service bedre og billigere. Institutionerne skal udbyde service af høj kvalitet, være billig og effektiv. Grundidéen er, at kunden er ”den styrende”. Ledelsen må skaffe sig viden om kundernes ønsker og sørge for at tilfredsstille deres behov så effektivt som muligt. Omsat til uddannelsessystemet vil det sige, at brugerens behov skal have den højeste prioritering, hvilket har udmøntet sig i de løbende *tilfredshedsundersøgelser*, som skoler har gennemført i samarbejde med forældre, elever, aftagere, ledelse og lærere.

I den nuværende form er tilfredshedsundersøgelserne rettet mod selve organisationens opgave og udviklingsprocesser, ved at *evalueringen* er rykket over på vurdering af undervisningens progression og sikring af, at elevernes individuelle læringsformer tilgodeses. Det er et ledelsesværktøj i den forstand, at ledelsen her får mulighed for indsigt i selve undervisningen og derved får et grundlag for at kunne arbejde med fx lærerens kvalifikationer for at kunne opfylde forpligtelsen til at forbedre og udvikle indholdssiden, undervisningen.

Benchmarking

En fortsættelse af servicetankegangen er, en forudsætning for, at brugerne kan foretage reelle valg, er, at de ved, hvad de kan vælge imellem. Da det var de amtskommunale myndigheder, der havde tilsyn med gymnasierne, var det også op til dem at vælge de kvalitetsmål, som var relevante for det enkelte amt. Amterne skulle således udarbejde en slags servicedeklarationer, dvs. en oversigt over, hvad det enkelte amt kunne tilbyde borgerne, fremstillet på en sådan måde, at borgerne kunne sammenligne ”tilbuddene”. Den samme tankegang ligger bag den aktuelle kvalitetsbekendtgørelse og lov om sanktioner.

Benchmarking er et sådant værktøj, der kan anvendes i denne sammenhæng. Man sammenligner *systematisk* sin organisation med andre organisationer af samme type på en række nøgleindikatorer³⁷⁴. Det kan sætte lys på tilsigtede eller utilsigtede forskelle i effektivitet og kvalitet i den offentlige sektor samt give konkrete fingerpeg om, hvordan problemerne kan afhjælpes. I den forstand kan benchmarking anvendes som både termometer, diagnoseredskab for ledelsen og medicin, når den offentlige sektor skal forbedres.

For at illustrere benchmarking kan den tage udgangspunkt i spørgsmål af følgende type³⁷⁵:

- fører økonomistyringen til en tilstrækkelig sikkerhed for budgetoverholdelse?
- fører den faglige-administrative styring til en tidssvarende kvalitet?
- fører bygningsadministrationen til en effektiv udnyttelse af bygninger og lokaler?
- fører videnstyringen til en tilfredsstillende udvikling, deling, forankring og nyttiggørelse af viden?

Det kan kobles til andre af de tværgående styrings- og ledelsesværktøjer. Ikke mindst kan benchmarking indgå i *controlling* som sammenligninger af forskellige organisatoriske enheders grad af målopfyldelse. Ved at gentage sådanne benchmarkinganalyser med jævne mellemrum kan de fungere som ledelses-informationssystem.

I skolesammenhænge kan ses på hvorvidt in-put i form af ressourcer, lokaler, personer, arbejde transformeres til det forventede out-put i form af læringstilvækst hos eleverne - for nu at stille det meget firkantet op.

Benchmarking kan, som nævnt, også ligge til grund for brugerinformation, således at aktuelle eller potentielle brugere af en given type offentlige institutioner kan danne sig et overblik over, hvilke institutioner der klarer sig bedst ud fra forskellige parametre og set ud fra brugerens egne præferencer, og dette kan efterfølgende verificeres på Undervisningsministeriets og skolernes hjemmesider.

Derudover kan benchmarking ses som et middel til at styrke fundamentet for effektiv styring og ledelse, idet den dels kan levere fakta om resultater og processer, dels kan anvendes til sammenligninger med andre institutioner, så

³⁷⁴ Røvik (1998):257

³⁷⁵ www.perst.dk

der opnås en mere klar forestilling om den enkelte institutions niveau og ambitioner.

Benchmarking er blevet anvendt i en del af de tidligere amter, og i fremtiden vil det blive anvendt af uddannelsesstyrelsens kvalitetskontrol, gennem deres krav til skolerne om at offentliggøre deres mål og visioner, nøgletal, projekter og resultater. Gevinsten kan ses både som kontrol og som en service til brugerne gennem de systematiske sammenligninger og til erfaringsudveksling med forbedring for øje³⁷⁶.

Total Quality Management (TQM)

I Total Quality Management-konceptet ligger der en række metodiske værktøjer, der som regel er mål-middel struktureret, og tankegangen er ofte behavioristisk: ud fra hvordan situationen er i dag, finder man ud af hvordan man gerne vil have den, dvs., at det anviser hvordan man opstiller fælles mål, hvordan man vinder tilslutning til dem, fx ved at ændre regler for adfærd, hvilke initiativer, der skal iværksættes, og hvordan effekten måles. Denne tankegang har rod i *scientific management*-tænkningen og videre i forskellige former for *total quality management*-teorier. Her er udfordringen at kombinere de mange elementer og regler til legitime beslutninger, som holder sig inden for organisationens præmisser, dvs., man overskrider ikke de rammer, som ligger i de grundlæggende antagelser og forståelser i organisationen.

Konceptet har rod i japansk virksomhedsledelse og slog igennem i USA i starten af 1980'erne, hvor USA var blevet presset af japanerne på så at sige alle deres markeder og således havde interesse i at finde ud af, hvad japanerne gjorde anderledes og udviklede et koncept, som japanerne efterfølgende finpudsede. Organisationstypen blev diagnosticeret som klan-orienteret, dvs. at japanerne arbejdede ud fra en form for patriarkalsk ledelse, en ledelsesfilosofi, hvor kvalitet og forbedringer af produktionsprocessen var indbygget som en integreret filosofi i alle led af produktionsprocessen. Dermed kunne man undgå de mange hierarkiske kontrolniveauer, som var typiske for amerikanske virksomheder i konsekvens af deres stærkt bureaukratiske strukturer.

I den vestlige variant er TQM blevet løsrevet fra produktionsteknikkerne, idet den har fået en selvstændig ledelsesfilosofi, uafhængigt af hvordan produktionen ellers foregår. TQM opfattes således i dag som et nyt ledelseskoncept, som kan appliceres på en hvilken som helst virksomhed.

Det er ét af de mest udbredte koncepter i 1990'erne både i den private og i den offentlige sektor. Det passer ind i 1980'ernes øgede fokus på kunden, eller på "brugeren" af de offentlige ydelser. Idéen i *værdiledelseskonceptet* kan føres tilbage hertil.

De centrale elementer heri oversættes til fx en visionær ledelse, der tænker langsigtet, at kunden sættes i centrum i forhold til at definere kvalitet. I en dansk fortolkning beskrives TQM som:

³⁷⁶Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling (2005)

”en vision, som virksomhederne kan opfylde gennem langtidsplanlægning, hvor der årligt fastlægges og gennemføres kvalitetsplaner, der gradvist fører virksomheden frem til visionens opfyldelse, dvs. frem til at nedenstående definition på TQM bliver en realitet: en virksomhedskultur, der er kendetegnet ved forøget kundetilfredsstillelse gennem løbende forbedringer, hvor alle medarbejdere i virksomheden deltager aktivt.”³⁷⁷

De fokuspunkter, som fremhæves som afgørende for succes, er: *lederengagement*, idet det understreges, at kvalitetsforbedringer kræver ledelsens ubetingede og forpligtende engagement, *kundeorientering* og *løbende forbedringer og forandringer*. Ved hvert af disse områder, gentages den rationelle strategicirkel³⁷⁸, dvs., at en handlingsrække skal etableres, den skal repeteres i sekvensen: planlægge forbedringer, gennemføre planerne, observere resultaterne og analysere årsager til variation, et mønster som danner baggrund for amtsforvaltningernes krav til institutioner³⁷⁹, og som senere indgår i gymnasireformen 2004³⁸⁰. Der lægges desuden vægt på, at kvalitetsforbedringer ikke kun er en ledelsesopgave, men at de også kræver medlemmers forpligtende deltagelse på alle niveauer. Denne involvering tjener to formål: at sikre at medarbejdernes potentialer anvendes til at forny og forbedre arbejdsprocesserne og at styrke kvalitetssikringen ved at udnytte medarbejdernes kendskab til disse processer.

I 1990'erne, hvor konceptet havde sin stærkeste periode, var idéen, at løsningen af kvalitetsproblemer i den offentlige sektor kunne findes i kvalitetsledelsesteorien³⁸¹. Disse idéer om regelmæssige selvevalueringer til sikring og udvikling af kvaliteten rækker frem til det nuværende kvalitetssystem i gymnasiet³⁸².

Værdibaseret ledelse

Værdibaseret ledelse hænger til dels sammen med TQM-konceptet. *Ledelse gennem fælles værdier* danner grundlag for både drift og forandringer. Det er koblet til *empowerment*³⁸³, og der ligger heri, at lederen ikke længere direkte skal fortælle medarbejderen, hvad denne skal gøre. Medarbejderen forventes at kunne handle selv ud fra sin sunde fornuft og faglige kunnen, relateret til virksomhedens fælles værdier, som ledelsen – ofte i samarbejde med medarbejderne – udtrykker i virksomhedens målformuleringer.

”Værdibaseret ledelse bygger [...] konsekvent og gennemført på tydelige holdninger og værdier, hvor lederen gennem eksempelsættende og udtryksfulde handlinger fungerer som et engagerende forbillede, der viser og personificerer de værdier, idéer, etc. som han ønsker, at medarbejderne skal arbejde på grundlag af.”³⁸⁴

³⁷⁷ Dahlgaard, Kristensen & Agerup (1994):9

³⁷⁸ Dvs. plan → gennemførelse → evaluering → revidering

³⁷⁹ Fx Århus Amts krav om mål- og handleplaner fra 1995 og fremefter

³⁸⁰ Jf. Bek. om kvalitetsudvikling og resultatvurdering for de gymnasiale uddannelser (2005)

³⁸¹ Nørgaard Madsen (1993):14

³⁸² Bek. om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser, §1, stk. 2 (2005)

³⁸³ Jf. Klausens fjerde decentraliseringsbølge, Klausen (2001):65-66

³⁸⁴ Hansen (2003):19

Med dette som udgangspunkt anses værdibaseret ledelse for værende den mest effektive ledelsesform, idet fokus flyttes fra detaljerede personalepolitiske retningslinier til værdier og holdninger – og dermed viljen til at ville lede på alle niveauer i organisationen. Ledelsesformen omfatter ikke kun strategiske og instrumentelle værdier, men også etiske og demokratiske hensyn, hvorved der bidrages til individuel ansvarliggørelse.

Ledelsesmæssigt fremstår det ofte - misforstået - som en blød ledelsesform. Den skal imidlertid ikke opfattes som en ledelse, der delegerer efter nogle vage værdier, men som en ledelse, der stiller krav, krav om selvstændighed og ansvarlig adfærd fra den enkelte, krav om at man selv finder løsninger i overensstemmelse med værdierne, uden at det skulle være nødvendigt at angive præcise retningslinier.

Det kan naturligvis diskuteres, hvor meget nyt der er i værdibegrebet, da værdier ligger til grund for al ledelse, hvad enten værdierne er artikulert eller ej. Det, man måske kan sige er nyt i forbindelse med værdibaseret ledelse, er, at værdierne her bliver gjort til genstand for *bevidst refleksion*, undersøgelse og synliggørelse både i forhold til en højere instans og til kunder eller andre interessenter, som indikeret i den fjerde decentraliseringsbølge³⁸⁵.

Det skal også nævnes, at internationalt kobles det sammen med en anden diskurs, idet begrebet etik i begyndelsen af 1980'erne blev udnævnt til det begreb, som ville få afgørende betydning i debatten fremover. I 1990'erne begyndte virksomheder at skulle arbejde efter *etiske standarder* bygget op omkring loyalitet, åbenhed, ærlighed og respekt for det enkelte individ, og som i øvrigt skulle måles³⁸⁶ jf. de *etiske regnskaber*, som gymnasier udarbejdede³⁸⁷. Siden blev begrebet moral hæftet på, og som naturlig forlængelse er fokus nu rettet mod værdier. Røvik fremhæver, at det, som satte *denne* bølge i gang, var en tung international trend kombineret med virksomhedsinterne problemer – ansatte der stjal, elever der ikke ”opførte sig ordentligt”.

Da fælles overordnede værdier er præmisser for en række beslutninger i organisationer er de derfor væsentlige i forhold til ledelse, og det er væsentligt, at ledelsen har viden om medarbejdernes forskellige værdiprioriteringer, deres egne værdihierarkier, som virker ind som meningsskabende præmisser for deres handlinger.

Medarbejdersamtaler

En måde at få reflekteret værdisæt frem i lyset er fx gennem medarbejdersamtaler. Medarbejdersamtaler er et begreb, som i perioden fra begyndelsen af 1970'erne har været betegnelsen for forskellige former for systematiske samtaler mellem en leder og de enkelte ansatte. De kom først ind som et krav i det offentlige meget senere og i gymnasieskolen midt i 1990'erne.

Røvik sammenfatter de forskellige definitioner til:

³⁸⁵ Klaudi (2001)

³⁸⁶ Røvik (1998):249

³⁸⁷ Jf Frederiksborg Gymnasium ”Etisk regnskab”, 1998

”En medarbejdersamtale er en periodisk (i betydningen regelmæssig tilbagevendende) systematisk (i betydningen planlagt og velforberedt) og forpligtende samtale mellem en leder og en medarbejder om forholdet mellem den enkelte og virksomheden.”³⁸⁸

De fremstilles i flere varianter og kan kategoriseres i tre hovedtyper med forskellige funktioner i ledelse/medarbejder-relationen.

Den første betegnes som *personalebedømmelsessamtalen*. Den har mest karakter af et lederstyret interview. Hensigten er at klargøre og evaluere den enkeltes arbejdsindsats og -præstationer. Resultaterne af dette vil være udslagsgivende for lønfastsættelse og lederens vurdering af den ansattes fremtidige position eller funktion i virksomheden. Det er en variant, der er udbredt i den anglo-amerikanske verden, hvor der er stærkere tradition for bedømmelse af medarbejdere – også i skoleverdenen.

Den anden hovedvariant er den, som i de skandinaviske lande er kendt som *vurderings- og vejledningssamtaler*. Det er en tillempning af et amerikansk koncept kendt som *Appraisal and Counselling*, og er en mere blød samtaleform, hvor medarbejderens egne karriereplaner inddrages sammen med ledelsens vurderinger af vedkommendes fremtidsudsigter³⁸⁹.

Den tredje variant kaldes den *skandinaviske medarbejdersamtale*. Den er udformet i 1970'erne til dels som en reaktion på den mere præstationsorienterede amerikanske model. Det understreges meget kraftigt i litteraturen, at denne samtale ikke må indebære nogen form for evaluering af den ansatte. Det er den variant, som er indført i overenskomster som en ledelsesforpligtelse over for den ansatte. Røvik konkluderer, at idealet her er, at samtalen mellem leder og ansatte skal være en dialog mellem to jævnbyrdige, en form for horisontal kommunikation, som primært skal være konfliktforebyggende og fremme tillid og åbenhed, og hvor lederen selv også kan sættes til diskussion.

Disse tre varianter har forskellig funktion. De to første (personalebedømmelsessamtalen og vejledningssamtalen) er primært udformet som værktøj for ledelsen til at håndtere forskellige effektivitetsproblemer i organisationen, primært forstået som en privat virksomhed. Den skandinaviske variant fremstilles derimod som en slags aflastningsventil for potentielle konflikter mellem ledere og ansatte, altså som løsninger på problemer i det psyko-sociale system. Men med de nye overenskomster sker der en forskydning af medarbejdersamtalens funktion i retning af de to første varianter, og man kan med de mere forpligtende samarbejdsformer forudse en glidning mod de førstnævnte typer.

Det er herudover koncepter, hvor ledelsesfunktionen glider over i coaching-samtaler, hvor lederen bliver den nye pastor eller mentor, der skal følge og træne medarbejderen i *selvudvikling*³⁹⁰.

³⁸⁸ Røvik (1998):52

³⁸⁹ Jf Andersen (2003a) som viser hvordan kontrakten mellem stat og borger, og mellem leder og medarbejder installerer relevant selvudviklingsforpligtelse i medarbejderen, og dermed overfører et tidligere virksomhedsansvar på medarbejderen personligt.

³⁹⁰ Andersen (2001)

Den moderne MUS-samtale er en formaliseret kommunikation, som foregår efter en slags skema, drejebog, godkendt i skolens medarbejderudvalg (MED.udvalg). Dette udleveres før samtalen, der tages som oftest referat og dette underskrives af begge parter, så begge parter ved, hvad der er aftalt under samtalen. Dette skema kan være grundlag for en senere samtale, hvorved der ideelt set indbygges mulighed for udvikling og læring. En væsentlig faktor er, at det giver mulighed for selviagttagelse og refleksion, dvs. begge parter for mulighed for at iagttage sig selv gennem den anden, og se hvor der er mulighed for at skabe udvikling af begge inden for skolens meningsrum. Hvis det anvendes professionelt, kan det netop være grundlag for, at begge parter påtager sig ansvar, betinger sig rettigheder og ressourcer, og samtalen kan bruges til den selvrefleksion, som er en basal del af den moderne medarbejders indsats, altså at man løbende kan vurdere samspillet mellem opgaver og muligheder – også på organisationsplan.

Sammenfatning

I dette kapitel har jeg først og fremmest gennemgået en række forskellige bud på indholdet af de forandringer, der sker i gymnasiet set i relation til ledelsesfunktionen og dens formning. Der er redegjort for, hvordan der indadtil i organisationen stilles krav om synlig personaleledelse gennem lokale aftaler, projekter og strategier. Lederen skal træde frem som én der ikke bare har formel eller faglig autoritet, men også personlig autoritet til at skønne i forhold til medarbejderens udvikling og bidrag til organisations opgave. Det stiller krav om ledelse af forskellig type eller på forskellige niveauer, simpel ledelse, substantiel ledelse og refleksiv ledelse.

Der blev redegjort for de værktøjer og koncepter som er blevet tilbudt eller krævet anvendt i gymnasiet, og diskuteret hvordan disse koncepter evt. kunne anvendes som meningsskabende i forhold til ledelsens/organisationens muligheder for at kommunikere indadtil med henblik på at motivere til forandring.

Som afslutning og opsamling på kapitlet følger en oversigt over de ændrede grundvilkår, som lægger et pres på ledelse i gymnasiet om forandring, *figur 19*:



Figur 19: Ændringspres og -muligheder i gymnasieorganisationen. Marianne Abrahamsen (2008)

DEL III

TO CASES - ORGANISATIONSKULTUR OG LEDELSE PÅ TO GYMNASIER

Den empiriske undersøgelse

Indledning

Jeg bevæger mig nu over i afhandlingens tredje hovedafsnit, hvor det empiriske materiale, som denne afhandling bygger på, præsenteres. Der er tale om case-studier af to gymnasier. Case-studierne bygger på de undersøgelsesteknikker og -begreber, som er præsenteret i *kapitel 4*, hvor jeg beskriver, hvordan jeg har undersøgt organisationskulturene på to gymnasier. Ud fra et ledelsesperspektiv vil jeg undersøge, hvordan disse har indvirket på ledelsens effekt i to organisationer ved at undersøge processen med at implementere IT i undervisningen. Jeg har iagttaget, hvordan diskurserne var koblet i de to organisationer, hvordan de var koblet i forhold til ledelse i processen, og jeg har analyseret, hvilket rum for ledelse, der var skabt, og hvordan ledelsen havde udfyldt sin funktion og udnyttet sine ledelsesmuligheder.

En undersøgelse kan fokusere mere eller mindre på det beskrivende, det forklarende eller det opdagende (eksplorative) element³⁹¹. Gennem mit valg af instrumenter har jeg samtidig valgt, at alle tre elementer vil blive vægtet højt. De følgende to kapitler er således beskrivelser af de to gymnasier, som indeholder et stærkt opdagende element, idet det ikke på forhånd var muligt at vide præcist, hvilke faktorer der påvirkede undersøgelsesvariablerne. Der er også et analyserende element, idet der i det enkelte case-studie vil være forklaringer af sammenhænge på det enkelte gymnasium. Diskussionen af generelle sammenhænge i forbindelse med ledelsesmuligheder, som går på tværs af det enkelte studie, tages op i del III.

Hvert af de to case-studier indledes med en række *nøgletal*, der giver det første overblik over skolerne, hvad deres baggrund og vilkår er.

Herefter kommer jeg ind på følgende elementer:

Præmishorisont - kontekst:

- skolernes *historie*³⁹²
- mine *observationer* på de to skoler

³⁹¹ Yin (2003)

³⁹² Oplysningerne baserer sig typisk på interviews, års- og jubilæumsskrifter og andre historiske gennemgange, interne og eksterne informationsbreve samt spørgeskemaer.

Undersøgelsesresultater:

- resultaterne af den *kvantitative undersøgelse*, OCAI-undersøgelsen
- *interview-undersøgelsen*

Analyse:

- *analysen* af det samlede materiale fra hver enkelt case med henblik på at vise de dominerende kulturelle værdisæt og dominerende diskurser.
- *ledelse* i forbindelse med IT-processens forløb
- *ledelsesrum*
- *ledelsesmuligheder*

I min analyse af skolerne anvendte jeg de strukturfunktionelle og de kulturanalytiske perspektiver, som har deres styrke i at kunne hjælpe til at belyse de specifikke forhold i den enkelte organisation. I denne analyse afdækkede jeg gennem mine observationer og interviews de artefakter og grundlæggende værdier og antagelser, som kan sige noget om organisationskulturen, disses værdier og afdække de dominerende diskurser.

Kapitel 9

CASE 1, Provinsgymnasiet

Ganske kort indledes studiet af skolen med en præsentation af en række nøgletal, som giver det første overblik over den skole der indgår i undersøgelsen, dens baggrund og vilkår. Det skal understreges, at det drejer sig om *oversigts-data*, figur 20. For nærmere specificering henvises til selv case-studiet.

Case - Parameter	Provinsgymnasiet
Oprettelsesår	1970
Bygninger	1970 /21 klasser
Uddannelser	STX og HF
Årligt budget	18 mill + varierende tilskud, spec. til IT og bygningsrenovering
Gymnasie-frekvens i amtet	31,1% (34,6 % landsgnst)
Hf-frekvens	9,0 %
Antal elever	500 ³⁹³
Ledelse/ hierarkiniveauer	
Antal	Rektor 3 inspektorer Udvalgsstruktur (4 skoleudvalg med hvert en ledelsesrepræsentant: økonomi-, IT-, pædagogisk- og aktivitetsudvalg+ ad-hoc-udvalg)
Kønsfordeling i den formelle ledelse	M: 4 K: 0
Fordelt på faggrupper	Rektor: hum Inspektorer: mat/fys
Lærere	
Antal	49
Kønsfordeling	M 60% K 40%
Aldersspredning	Sidst i 30'erne – midt i 60'erne
Gennemsnitsalder	51
Ansættelsesfrekvens	1970-79: 44% af skolens lærerstab ansat i dette tidsrum 1980-93: 1-2 lærere årligt 1994-2001: 0 ³⁹⁴
Lønssystem	Grundløn Ingen lokalafte om udmøntning af løndele i hht OK99 ³⁹⁵
Elever/PC-ratio	Ikke oplyst
Lærere/PC-ratio	5 lærere/PC HjemmePC til alle lærere (amtet medfinansierer)
Profil/målsætning	Har ikke udarbejdet en formel målsætningsprofil Modtager ikke støtte til forsøgsprojekter ³⁹⁶

Figur 20: Oversigtsdata – Provinsgymnasiet. Marianne Abrahamsen (2008)

³⁹³ På grund af elevnedgangen på grund af de faldende ungdomsårgange er dette en tredjedel af skolens maksimale elevtal

³⁹⁴ Siden 1993 har der været lukket af for nyansættelser, og skolen har ingen årsvikarer haft siden 1997, således at de yngste lærere er sidst i 30'erne.

³⁹⁵ Den nye arbejdstidsaftale fra 1999, med individuelle lønforhandlinger er endnu ikke forhandlet færdig, så skolen kører med den gamle overenskomst med årsnorm og med en løn- og timepulje til særlige organisationsrelevante formål.

³⁹⁶ Skolen har et enkelt større forsøg, en idrætslinie, som den selv finansierer. Linien er fokuseret på samarbejde mellem tre fag og nyder godt af en dobbeltlærerordning, dvs. ekstra tildeling af lærertimer. Derudover foregår der ikke forsøgsaktiviteter af betydning, nye arbejdsformer afprøves sporadisk. Der har været fælles pædagogiske arrangementer med henblik på større anvendelse af projektarbejde og tværfagligt arbejde, men det er ikke systematiseret, ligesom skolen i en periode først i 1990'erne gennemførte åben-dør og supervisionsforsøg.

Præmishorisont – kontekst

Kort om skolens historie

Gymnasiet ligger i udkanten af en mindre provinsby i en egn, der indtil midten af 1900-tallet var præget af storbønder knyttet til et stærkt højskolemiljø med tradition for uddannelse. Selve byen har en lang historie dels som handelsby og har indtil 20-30 år før denne undersøgelse været hjemsted for én af Danmarks store industrivirksomheder. Efter lukningen af denne i 70'erne, er der i byen sket et skift til mindre virksomheder, som nogenlunde har sikret arbejdskraftens beskæftigelse, dog således at en stor del af byens indbyggere pendler væk fra byen - og amtet - til et nærtliggende stort industriområde.

Byen har tidligere - fra 1400-tallet frem til 1739 - haft en latinskole, som var knyttet til byens kirke, så oprettelsen af gymnasiet i 1970 skriver sig ind i en lærd - om end nærmest glemt - tradition i byen. Da skolen blev oprettet, skete det i en periode, 1970'erne, der på landsplan var præget af udbygning af antallet af gymnasier, som næsten blev fordoblet. Det medførte en gymnasiefrekvensstigning i landet, som i 1980 nåede op på 30 % af en ungdomsårgang³⁹⁷.

Amtet ønskede i denne udbygningsfase at oprette et gymnasium i det pågældende område med henblik på at opnå en gymnasial dækning i denne del af amtet. Placeringen i denne by var resultatet af en politisk diskussion, som gik på, om byen skulle satse på en handelsskole eller et gymnasium/hf, og som endte med oprettelsen af Provinsgymnasiet.

Gymnasiets optagelsesområde, gymnasiets kulturelle omverden, forstået som det område, hvor gymnasiet rekrutterer *ansøgere* fra, og som kan opfattes som markedet, er dels et oplandsområde med en gammel højskoletradition, dels byen selv, hvor uddannelsesstraditionerne har været mindre udtalte. Dette kan aflæses i en måling af uddannelsesniveaueet blandt områdets indbyggere - målt i antal år der er brugt til fuldførelse af uddannelse - som i dag er blandt de næstlaveste i landet, ligesom antallet af akademikere af den arbejdsstyrke, der er bosiddende i området også er blandt de næstlaveste³⁹⁸. Disse forhold kan have haft betydning for den forholdsvis lave gymnasiefrekvens på 31,1% af en ungdomsårgang, hvilket er under landsgennemsnittet på 34,6 %³⁹⁹. Det kan også have haft betydning for det pres, eller manglende pres, som forældrene har følt sig motiveret til at lægge på gymnasiets interne forhold (fx ved at forholde sig til mål, vision, kvalitet) gennem deres involvering i gymnasiet. Holdningen skriver sig ind i en ydmyg holdning til gymnasieuddannelsen, som den udtrykkes gennem dette citat fra Hans Kirks *Fiskerne*:

”Hans søn skulle i en lærd skole og være en studeret mand. Det var en stor time.”⁴⁰⁰

³⁹⁷ Kilde: Danmarks Statistik

³⁹⁸ Kilde: Kommunernes og amternes forskningsinstitut, 2001/4

³⁹⁹ Kilde: Undervisningsministeriet i tal/www.uvm.dk/2002

⁴⁰⁰ Hans Kirk (1959): ”Fiskerne” s. 58

Den postmoderne leg med eliterollen, som ovennævnte tradition kan siges at være udtryk for, har dog, som alle andre former for symbolistisk adfærd, en kerne af sandhed i sig. Den reelle sandhed er, at gymnasiets historiske elitetradition ikke kan opretholdes i en tid, hvor elevoptaget er på mere end 30% af en ungdomsårgang. Når man opretholder noget, som ikke eksisterer, fremtræder det som et falsk billede, som dog ikke opstår ud af den blå luft, men som kan forklares ved, at gymnasieskolen har et uafklaret forhold til sin egen mission: er det en eliteskole eller en forlængelse af folkeskolen. Gymnasiereformen giver i dag delvis svaret, idet elitetraditionen genopstår med krav om profilering af uddannelsen, så den først og fremmest rettes mod de lange videregående uddannelser. Men for Provinsgymnasiet har denne tradition været holdt i live af skolens første rektor, der selv kom fra en gammel latinskole og gennem historien om skolens oprettelse gav udtryk for en forpligtelse til at gøre sig fortjent til eller leve op til politikernes beslutning om etableringen af gymnasiet. Dette blev forstærket ved at lokalområdet, som tidligere nævnt, er et område med overvejende lavtuddannede, og gymnasiet har derfor kunnet bevare sin aura som eliteuddannelsessted.

Et specielt forhold ved skolen er, at de *lærere*, der blev ansat ved skolens start, alle er bosiddende i skolens område, hvilket skyldtes et krav fra skolens første rektor, om at skolens lærere boede i byen og på ”værdig vis” repræsenterede skolen i lokalområdet:

”Ved ansættelse skulle man helst flytte til byen, hvis ikke – skulle man lade sig se i Superbrugsen, så forældrene kunne se os – ”man siger ude i byen, at ...”. Det var vigtigere for ham, hvad der blev sagt ude i byen, end hvad der skete på stedet.” L4p:2570

Godt halvdelen af lærerne bor derfor i byen og i dens umiddelbare nærhed, mens resten, herunder den nuværende rektor, er bosiddende i nærliggende større byer uden for skolens optagelsesområde. De er uddannelsesmæssigt alle udgået fra de ”gamle” universiteter – Århus og Københavns Universiteter.

Presset fra omverdenen opleves ikke specielt kraftigt, således at omverdenen opleves som forholdsvis stabil uden irritationsskabende elementer, der kunne tænkes at virke ind på organisationen.

Fra *amtets* side, dvs. amtet som en del af skolens institutionelle omverden, er der også meget lidt indblanding i driften af gymnasierne, ingen krav om målsætninger, planer, tilbagemeldinger om nøgletal. Amtsskolelederen begrundet det ud fra sin store tillid til lederne:

”Vi har den grundlæggende opfattelse, at på rektormøder og i andre sammenhænge får vi tilbagemeldinger på, hvordan tingene går for sig. Det med at lave et kæmpeapparat med indsamling af nøgletal, og hvad ved jeg, har vi ikke. Vi har tillid til vores ledere”. Amtsskolelederen

Men derimod er intentionerne om at udvikle uddannelsesområdet fulgt op af en prioritering af området med bevillinger⁴⁰¹ til udviklingsprojekter og kompetenceudvikling såvel inden for lærer- som lederområdet. Amtets

⁴⁰¹ Amtet ligger i den øvre ende af størrelse af midler, der anvendes på gymnasieområdet. Kilde amternes tal.

uddannelsesafdeling arrangerer regelmæssige ledelseskurser (teamledelse, forskellige ledelsesteknikker), som tilbydes gymnasierne.

Resultaterne af den kvantitative undersøgelse

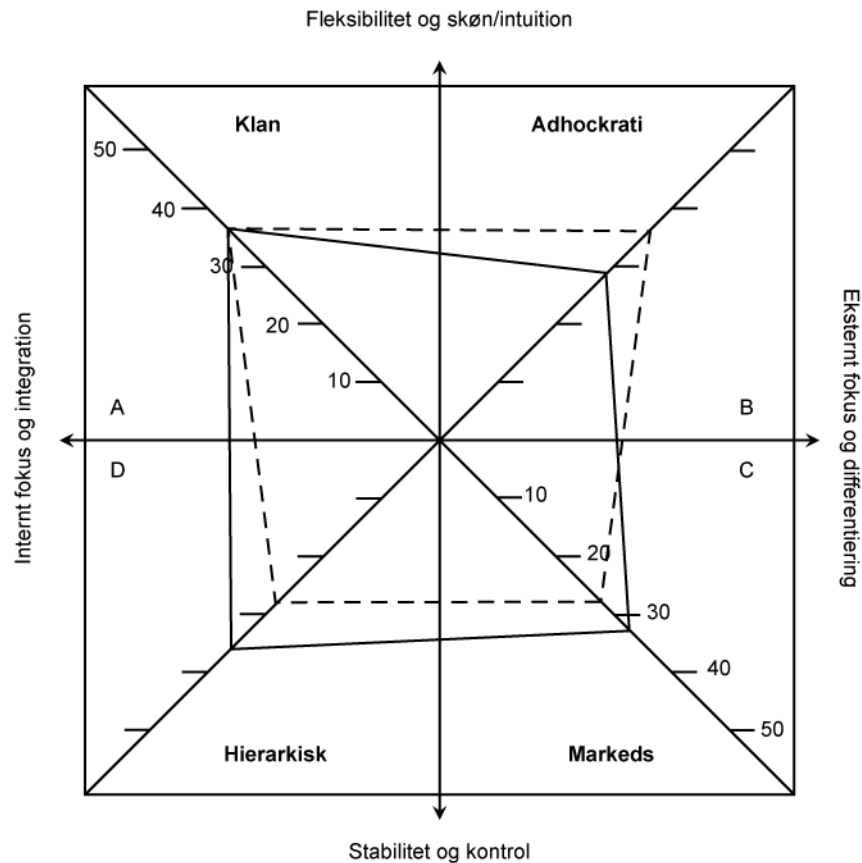
Organisationskultur-undersøgelsen (OCAI⁴⁰²)

Da jeg ønskede at fokusere på ledelse i relation til organisationskultur, gennemførte jeg en spørgeskemaundersøgelse blandt interviewpersonerne ud fra Cameron & Quinn's model, som et instrument til at afdække værdierne og de grundlæggende antagelser i organisationskulturen. Fremgangsmåden er beskrevet i *kapitel 4*, og spørgeskemaet er vedlagt som *bilag 1*.

Ud fra infromanternes svar kunne jeg finde de første indikatorer på organisationskulturen/-erne. Det samlede billede, som er fremkommet ved at udregne scorerne for hver respondent, og indført på en matrice, tegner et billede, der ser således ud, *figur 21*. Hvert trin på støttelinierne svarer til 100 points i besvarelsene. En diskrepans på 10 points eller mere anses for markant.

Da udsnittet af de deltagende lærerne er begrænset kan svarene kun tolkes som indikatorer, der dog understøttes af andre observerede fænomener.

⁴⁰² Fra Cameron & Quinn (1999) OCAI er en forkortelse af Organizational Culture Assessment Instrument – undersøgelsesmodel



Figur 21: Oversigt over Provingsskolen eksisterende og foretrukne kultur iflg. OCAI-undersøgelsen. Marianne Abrahamsen (2008)

Den *ubrudte* linie er tegnet ud fra den score, der fremkom ved den gennemsnitlige opgørelse over interviewpersonernes vurdering af skolens organisationskultur på undersøgelsestidspunktet.

Den *stiplede* linie er tegnet ud fra den score, der fremkom ved den gennemsnitlige opgørelse over den organisationskultur, som interviewpersonerne ville foretrække i fremtiden.

Tolkning af kulturprofilen

Besvarelserne har givet informationer om

- Kulturtype
- Diskrepanser mellem den eksisterende og den foretrukne kultur
- Kongruens eller diskrepans mellem den dominerende og den foretrukne kultur, specificeret på områder, grupper eller individer
- Undersøgelsen vil kunne sammenlignes med andre kulturprofiler inden for samme felt eller branche.

Kulturtype

Den kulturtype som scorer højest på Provinsgymnasiet er klankulturen sammen med den hierarkiske, mens markeds-kulturen scorer lavest. Det vil sige at organisationskulturen generelt vurderes som liggende højt på den integrative og den stabiliserende orientering, mens det fornyende og den eksterne fokusering ligger lavt.

Når kulturen af enkelte af respondenterne vurderes som domineret af markedsorientering, kan det forklares ud fra respondenternes svar på organisationens succeskriterier. Disse ligger i markedsorienteringen, forstået som elevtilfredshed, som kan relateres til den første rektors stærke orientering mod elevernes og omgivelsernes værdsættelse af skolen og søgetallet, hvilket korresponderer med, at skolen er presset i forhold til elevtal.

Diskrepanser

Her ses på diskrepanser mellem den eksisterende og den foretrukne kultur⁴⁰³, og det kan konstateres, at der er en diskrepans mellem den eksisterende hierarkiske kultur og markeds-kultur og ønsket i retning af en ad-hokratisk kultur, dvs at der eksisterer et spændingsfelt, hvor respondenterne ønsker et træk over mod en mere forandrings- og risikovillig kultur.

Ved at gå ind i de enkelte spørgeskemaer kan der udspaltes forskellige grupperinger af respondenterne.

Lærernes svar falder i 3 kategorier:

a. – (minus) diskrepans, ”de tilfredse”

De diagnosticerer kulturen som værende overvejende klankulturel og ønsker ikke væsentlige ændringer på nogle af områderne ⁴⁰⁴.

b. + diskrepans ”de utilfredse”, som falder i to kategorier: Den største gruppe angiver, at der er *for lidt fornyelse* i organisationen. Ligesom den tilfredse gruppe diagnosticerer de organisationskulturen som primært præget af klan- og/eller den hierarkiske kultur og ønsker på alle områder, at den bevæger sig i retning af den ad-hokratiske kultur, dvs. i retning af mere fornyelse. De ønsker samtidig klankulturen øget på det strategiske område og nedtonet på det markeds-kulturelle område.⁴⁰⁵

En mindre gruppe af ”de utilfredse” angiver, at der er *for meget fornyelse* i organisationen.

Fælles for dem er, at de diagnosticerer kulturen som domineret af den ad-hokratiske kultur – altså den fornyende, og at de ønsker mindre af dette⁴⁰⁶.

⁴⁰³ Diskrepanser på 10 point og derofter anser forfatterne for signifikante (Cameron & Quinn (1999):119)

⁴⁰⁴ L3p og L9p

⁴⁰⁵ IT1p, IT2p, L1p, L2p, L4p, L5p

⁴⁰⁶ (L4p, L8p)

Ledelseskulturen

Ses på ledelseskulturen for sig, scorer den højest på den klan-kulturelle, dvs. en støttende ledelsesstil, og lavest på den hierarkiske. At den vurderes lavt på det område, kan forklares ud fra besvarelsene, der drejer sig om, at ledelsens evne til at koordinere og organisere på en smidig måde - altså administrationen af skolen - scorer lavt. Samtidig er overholdelse af regler, effektivitet og rolig udvikling, der er det typiske for den hierarkiske kulturtype, det kit, der holder organisationen sammen. Der ses en opfattelse af ledelsen som en ledelse, der gerne vil bevare ro og orden, men som er ikke særlig god til selve det at administrere.

Der er *diskrepans* mellem ledelsesgruppens og lærergruppens opfattelse af ledelseskulturen:

- *Lærerne* vurderer ledelseskulturen som en hierarkisk og markedsorienteret kultur, således at de vurderer personaleledelsen og målsætningerne som præget af en hierarkisk kultur.

I forhold til ledelsesstil foretrækker lærerne en mere afbalanceret, midtsøgende stil – altså lidt mere af det hele eller sagt med andre ord – at ledelsen kan det hele.

- *Lederne* selv vurderer ledelseskulturen som præget af klankultur. Rektor betegner organisationskulturen som en klan- og hierarkisk kultur, men ønsker en ledelse mere rettet mod ad-hokrati-kulturen og markedskulturen, hvilket er i overensstemmelse med inspektør 2 og 3. Inspektør 1 er enig i diagnosen, men ønsker ikke ændringer i forhold til status quo. Rektor og inspektør markerer et ønske om styrkelse af den strategiske orientering i retning af en stærkere klankultur, hvilket kan forekomme modsætningsfyldt sammen med ønsket om ad-hokrati-kulturen og vil blive uddybet i interview-undersøgelsen. Med hensyn til ledelsesstil foretrækker rektor en mere markedsorienteret stil, mens inspektorerne foretrækker en mere klankulturel, dvs. en integrerende stil. Der er ikke indbyrdes kongruens i ledelsesgruppen, og forskellene ligger overvejende mellem inspektør 1 og den øvrige ledergruppe.

Kongruens

Hvor *stærk* den dominerende kultur er, kan yderligere undersøges ved at se på i hvilken grad, der er kongruens mellem vurderingen af de enkelte områder i organisationen og eventuelle ønsker om ændringer.

Ser man på den foretrukne kultur, må man konstatere, at den eksisterende dominerende kultur er svag, idet der er ønsker om ændringer af det eksisterende hos alle respondenter undtagen to lærere⁴⁰⁷. Her er der også kongruens mellem ledelse og lærere, idet begge grupper foretrækker en kultur, som er mere fornyende og forandrende.

På de øvrige områder er der ikke markante udsving, dvs. ikke over 10 points forskel, og samlet er der nogenlunde tilfredshed, dog med de ønsker om

⁴⁰⁷ L8p og L9p

naturlige justeringer, som hænger sammen med ønsker om at sætte sit personlige præg på skolen, mest markant hos rektor. Skolens ledelseskultur står med benene plantet i den første rektors hierarkiske kultur, mens den nuværende rektor trækker kulturen i retning af den klankulturelle, at skabe visioner for organisationen som helhed.

Sammenligninger med organisationer inden for samme felt

Denne sammenligning, som kunne give mening i forhold til andre organisationer inden for det offentlige, lader sig ikke gøre i dette land, idet der ikke er foretaget andre undersøgelser af denne art. Cameron & Quinn refererer til deres store undersøgelse af over tusind organisationer, hvori offentlige institutioner indgår. Her tegner sig et billede, som er meget lig Provinsgymnasiets ⁴⁰⁸. I deres undersøgelse er offentlige organisationer - ikke overraskende - karakteriseret ved dominans af den hierarkiske kultur kombineret med klankulturen, så Provinsgymnasiet kan betegnes som typisk inden for den kategori, som de benævner en ”traditionel offentlig organisation” i den vestlige verden.

Med klan-kulturen som den dominerende kultur er der den indlysende fordel, at formen er konsensusorienteret og traditionelt medfører det et stort engagement og *empowerment*, delegering, selvledelse, hos medarbejderne. Den har imidlertid den indbyggede fælde, som de klankulturelle elementer rummer for en organisation: det kan blive for familiært, for meget omsorg og hensyntagen, så organisationen ikke udvikler sig, men tværtimod svækker på kvalitet og accepterer middelmådighed⁴⁰⁹. Ulemperne er også, at den ikke er særlig fleksibel over for forandringer i omverdenen⁴¹⁰.

OCAI-undersøgelsens resultater er naturligvis kun retningsgivende, og jeg vil uddybe resultaterne ved at gå længere ind i besvarelserne gennem den kvalitative undersøgelse og belyse dem yderligere ud fra de træk, som er karakteristiske for Provinsgymnasiet, dvs. de træk, som er med til at skabe ledelseskonteksten

Den foreløbige antagelse ud fra OCAI-undersøgelsen er, at selvom Provinsgymnasiet må betragtes som overvejende traditionelt, er der en bred basis blandt respondenterne for fornyelse, som de udtrykker det gennem deres ønsker. For at kunne afdække hvor dybt dette ønske stikker, vil jeg strukturere resultaterne af svarene i interviewundersøgelsen efter Scheins model i artefakter, værdier og grundlæggende antagelser, fordi den netop har som mål at afdække diskrepanser mellem, hvad der ses, siges og reelt er beslutningspræmisser, nemlig de grundlæggende antagelser, de diskurser som er meningsgivende i organisationen.

⁴⁰⁸ Cameron & Quinn (1999) : 69

⁴⁰⁹ Cameron & Quinn (1999):98

⁴¹⁰ Jf Mintzberg (1993)

Resultaterne af den kvalitative undersøgelse - interviewundersøgelsen

Provinsgymnasiets kultur – værdier og dominerende diskurser

Til en start kan det konstateres, at overordnet set korresponderer de generelle udtalelser om skolens kultur – ikke overraskende - med resultaterne af den OCAI-undersøgelsen, hvor skolen ligger i den hierarkiske og den klankulturelle kvadrant. Skolens kulturelle dominans kan herudfra tolkes som stabil, traditionel fagbureaukratisk i en omverden, som tolkes som stabil, men hvor diskrepanserne viser, at der samtidig, måske under overfladen, lurer et oprør mod det statiske.

Det svarer til udtalelser om, at skolen nærmest er gået helt i stå. En ældre lærer og en inspektor udtaler:

”Det går stille og roligt.” L6p:2580

”Jeg vil sige, at det er en meget velopdragen skole.” Insp2p:23

”Vi er jo stivnet. Der er nok ikke noget at gøre ved det.” Insp2p:155

”Den bærer præg af lidt langmodighed. Meget med traditioner”. Insp3p:35

Det underliggende udtrykkes af en inspektor, der har en lidt opgivende holdning til det hele, uden at utilfredsheden kan adresseres:

”Jeg vil ikke sige, at folk har sukket over at komme væk, jeg kan blot se det ud fra nogle overordnede ting og måle det på mig selv. Der kan være andre ting end dem på skemaet.” Insp2p:21

De værdier, som trådte frem i OCAI-resultaterne, kan differentieres i forskellige kulturer med tilhørende diskurser. Disse kulturelle værdisæt og diskurser ligger som præmisser for adfærd i organisationen, og forskellige ledelsesteknikker kan i forhold hertil have mulighed for effekt i forhold til ændringer i personernes og organisationens selvdannelse. Jeg vil gennemgå diskurserne kvalitativt og deres indbyrdes forhold som baggrund for at udlede, hvad det betyder for det ledelsesmæssige rum og de ledelsesmæssige muligheder.

Bureaukratidiskursen

Skolens nye organisationsstruktur med skoleudvalg, hvor der sidder en ledelsesrepræsentant i hvert, der har beslutningsret med klar reference til toppen, i modsætning til tidligere, hvor der refereredes til bunden, til lærerkollektivet, er en slags rebureaukratisering. Den matcher ikke helt den tidligere flade demokratiske og mere løst koblede udvalgsstruktur. Den almindelige utilfredshed, som har kunnet anes, kommer frem både i forhold til

den daglige bureaukratiske administration, i forhold til koordineringen af undervisningsaktiviteterne og i forhold til den manglende kontrol med effekten af beslutninger, som lærerne selv har været med til at træffe.

Med hensyn til den daglige håndtering af den bureaukratiske organisering – det daglige skema, aktivitetskoordinering og information, handler utilfredsheden mest om inspektorerne kvalifikationer udi denne:

”Der er hos nogle af inspektorerne for meget *laissez-faire*, og de er ikke gode til at kommunikere, hvad det er, de vil, eller hvad vi skal. Der er alt for lidt samordning” Lp1:4001

Ved det begyndende krav om samordning af aktiviteter i fagene, som fx skal ske i forbindelse med IT-kurser og projektarbejde, oplever lærerne problemer, som dels kan henledes til ovenstående og dels til det manglende bureaukratiske kontrolelement i forhold til beslutninger. De unge lærere synes at lide under især de ældre læreres arrogance over for fælles beslutninger:

”Der er nogle problemer. Når der bliver taget nogle beslutninger, er det ikke altid, at der er konsensus omkring de beslutninger. [...] Særlig mange ældre kolleger kan ikke acceptere, at beslutninger bliver taget i udvalgene. Det er vores største problem, tror jeg. Og det hænger sammen med samspillet mellem ledelsen og personalet.” L5p:2790

”Det har været for nemt bare at lade være.” L5p:2759

Ovenstående viser en slags *double-bind*: lærerne lægger stor vægt på at dagligdagen glider uden problemer, at der er klar kommunikation ovenfra, hvor ovenfra opfattes som administrationen, dvs. håndhævelse af regler og beslutninger. De vil gerne have uddelegering, men ønsker alligevel ikke forpligtelser i forhold til den delegerede ledelse eller de øvrige udvalg. Det viser sig tilsyneladende, at der er behov for og et ønske hos især de unge informanter om et bureaukratisk kontrolelement, så beslutningernes efterliv sikres.

Professionsdiskursen

Den individuelle fagdiskurs er stærk, når det drejer sig om den daglige undervisning, og hvor ledelsens indblanding ikke anerkendes. Den bureaukratiske kontrol med beslutningers efterliv er erstattet med tillid:

”Ledelsen kan ikke gå ind i den enkelte lærers undervisning – det har vi ikke tradition for i Danmark. Vi har en bekendtgørelse, og vi kontrollerer jo heller ikke, om lærerne husker at fylde alle punkter ud. Det bygger på ansvar og tillid.” L6p:2389

”Den ledelse, som vi altid har haft, har i høj grad ladet den enkelte selv tilrettelægge og passe sine ting – såfremt man selvfølgelig har gjort det på en fornuftig facon.” L6p:2580

Når det ikke opleves som nødvendigt at gribe ind oven fra, bygger det på den professionelles opfattelse af, at hans eller hendes præstation måles ud fra et serviceringsperspektiv, om deres undervisning lykkes i forhold til eleverne og de enkelte fag, ikke i forhold til organisationens eventuelle mål. Og kriteriet for, om der skal gribes ind eller kontrolleres eller ej, er derfor, om eleverne er

tilfredse, og om de klarer sig godt til eksamen, hvilket er den almindelige opfattelse:

”Der er ingen elevklager, og eleverne klarer sig fornuftigt til eksamen.” L6p:2586

Når det drejer sig om den professionelles arbejde på organisationplan, samarbejde med andre, dvs. ud over den individuelle præstation, foregår det især med fagkollegerne, dvs. inden for den enkeltes faglige område:

”Jeg samarbejder meget med mine fagkolleger, så vi kan stort set vikariere for hinanden. Mindre med andre fag.” x p:3340

Samarbejdet omkring selve undervisningen er meget lidt struktureret og begrænser sig næsten til det individuelt faglige:

”Meget tværfagligt, måske mest som parallellæsning” Lp:3347

Nå det kommer til lærernes *personlige* kompetenceudvikling, ansvaret for efteruddannelse, både til den individuelt faglige og den fælles organisatoriske, opfattes det som noget den enkelte er ansvarlig for, og som skal give mening i forhold til deres erfaringer i den praktiske virkelighed i klassen:

”Jeg har gennem årene samlet så meget materiale, at jeg har et så bredt spektrum af forløb, materialesamlinger og arbejdsformer, at jeg ikke har det store behov for efteruddannelse.” L8p:3001

”Jeg tager kun på kursus, når jeg synes, at emnet lige er noget, der taler til mig.” L5p:3006

Den *fælles* efteruddannelse er der nærmest en nedladende holdning til:

”Når vi laver et pædagogisk arrangement, så er der nok lidt for mange, der ikke går helhjertet ind for at skulle deltage i det hele tiden. Lidt for meget med at læne sig tilbage med hænderne på maven. Ser meget vurderende på, hvad der kommer – og ”hvor kan vi finde det negative ?” Insp3p:1009

Ovenstående viser, at den stærke professionsdiskurs på skolen har sin styrke i den enkeltes faglige ansvarlighed og kompetence i forhold til serviceringen af eleverne, men sin svaghed i koordinering på tværs og mulighed for beslutningers efterliv, hvis de går ud over det, som lærerne opfatter som den professionelle del af deres virke.

Kollegadiskursen

Gennem de indledende udtalelser kan der spores en meget stærk kollegakonsensusdiskurs, som yderligere kommer frem i adskillige udtalelser om, at skolen er et rart sted at være, at kollegerne er gode, og at der eksisterer et godt socialt miljø og en fordragelig omgangstone på lærerværelset:

”Et rart sted at være [...] nogle rare kolleger at have.” Lp6:2580

Kollegasammenholdet manifesterede sig kraftigt, da der tidligere på året kom en kollegial klagesag. Rektor gav en lærer en skriftlig advarsel for at have misligholdt reglerne for god lærerskik over for eleverne:

”Mange klager. Jeg satte ham fra klassen, jeg overtog den, og han fik en skriftlig advarsel.” Rektorp:971

Modstanden mod ledelsesindblanding og kollegasammenholdet fik lærerne til at bakke deres kollega op, til trods for at vedkommendes opførsel stred imod deres egne lokale kollegiale vedtægter.

Ligeså lidt som man ønsker ledelsens indblanding i sit arbejde, ønsker man indblanding fra sine kolleger eller det kollegiale fællesskab. Under fælles møder, hvor det ofte er rammebetingelserne for det daglige arbejde, der står på spil, kan diskussionerne blive såvel kollegiale som fagpolitiske med henvisning til arbejdsfællesskabets dominans.

Denne stærke kollegiale diskurs, hvor ingen form for indblanding ønskes, bliver til et reelt problem i forhold til samordning af undervisningen, dvs., når kolleger er gensidigt afhængige af samarbejde og gensidig forpligtethed over for, at bestemt stof er gennemgået med eleverne med henblik på anvendelse i undervisningen i andre fag.

Et forløb omkring klasseteam - som indebar en forpligtelse for 1.g-klassernes lærerteam til at gennemføre et basis-IT-kursus for alle skolens 1.g-klasser - viser dette. Det var en ændring, som var vedtaget i Pædagogisk Råd - og som alle havde være med til og dermed i princippet havde bundet sig til at følge. Tre lærere fra hver af de fem 1.g-klasser fik tildelt et antal timer. Men det blev alligevel kun gennemført i tre af klasserne:

”Fra sidste skoleår havde vi indført lærerteam for alle klasser, altså nogle konkrete opgaver, som teamet skulle stå for, og lærerne fik timer for at lave det arbejde: 35 timer pr. lærer. Til trods for det var der to team ud af fem, der ikke nåede at komme til at fungere. Det så ud, som om det ikke rigtigt var nogen, der ville tage ansvar for, at der ikke skete noget. Man kunne i hvert tilfælde ikke se nogen form for dårlig samvittighed over, at man tilsammen havde fået godt 100 timer, som eleverne specielt ikke havde fået noget ud af!” Insp3p.1024

De inspektorer, der havde det som ansvarsområde, ønskede ikke at gribe ind, de ramte kolleger ej heller. Den ansvarlige inspektør forsøgte først at løse problemet gennem de demokratiske organer ved at tage det op i Pædagogisk Råd uden konkret adresse og blot specificere teamets arbejdsforpligtelser. Men han skød i sidste ende ansvaret over på den formelle, autoriserede leder, rektor:

”Nej, det fik lov til at køre, og i maj måned inden sommerferien aftalte vi et arbejdspapir, så det blev endnu mere konkret, hvad teamet skulle lave, hvilke arbejdsopgaver det skulle påtage sig, i hvert tilfælde et udpluk af dem, og satse på nogle konkrete ting, som i hvert tilfælde blev lavet for klassen. Så vi håber da, at der kommer til at ske noget mere.” Insp3p:1039

”Det må være ledelsen, der fører en beslutning ud og tager de initiativer, der er nødvendige, hvis det viser sig, at der er nogen, der ikke går i den retning.

Med ledelsen mener du her rektor?

Det vil jeg mene, at det må være.” Insp3p:1054

Her begrænser både den professionelle autonomi ledelsens indgriben, og den kollegiale kultur forstærker det på forskellig vis. Kollegerne ønsker ikke at gribe ind over for hinanden og tage ansvar for forpligtelsen. Ledelsen, inspektorerne, har også svært ved det, idet de identitetsmæssigt befinder sig i en dobbeltidentitet, som leder og kolleger⁴¹¹, og er et udtryk for, at hverken ledelsesrolle eller -identitet er blevet tematiseret - eller at autoriteten er blevet forhandlet.

Vennediskursen

I den daglige samtale på lærerværelset er tonen, som det igen fremgik af de indledende udtalelser, venlig og rar indtil det konfliktsky, men under møder i lærerkollektivet kan den blive konfliktorienteret og til tider hadsk:

”Derfor er det også meget svært at diskutere noget i mit lærerkollegium, det bliver meget hurtigt personligt. Så opstår der fronter, og så bliver det mudderkastning.” L2p:2681

Hvordan disse spændinger er opstået hænger sammen med den stærke venne- og igen konsensusdiskurs. Lærerne på skolen er, som det fremgår af det foregående, ikke bundet særlig tæt sammen på tværs gennem fagene og det tværfaglige samarbejde. Men der er fra skolens start skabt nogle meget stærke sociale relationer mellem de lærere, der stammer fra den oprindelige lærergruppe, dvs. de lærere der er ansat i perioden 1972-75. De er bundet sammen i en slags skæbnefællesskab ved, at de ved skolens start, da de blev ansat, var udflyttere fra storbyen. I denne startperiode fandt de naturligt sammen i et privat socialt netværk uden for skolen:

”Min opfattelse er, at vi har været private og jeg vil nok tilstræbe noget mere professionalisme.

Hvad mener du med det private ?

At man spørger til, hvordan det nu går med ”Peter”, hvordan var sølvbrylluppet, og hvordan var dit og dat. Også det at komme sammen privat.” Insp3p:153

Denne koalition var i starten af skolens liv samtidig ideologisk-politisk bundet sammen om progressivitet og fladt hierarki, og herigennem bundet sammen *mod* rektor, som var konservativt byrådsmedlem og meget regelstyrende. Der blev skabt en modstilling mellem en passiv, konservativ rektor og et aktivt, venstreorienteret lærerkollegium. De var initiativrige, nytænkende og engagerede og bar i høj grad skolen i 1970’erne og 1980’erne. Aktivitet og udvikling kom til at betyde modstand mod en ledelse, som var elitær og ønskede bevarelse af status quo. Det har givet et negativt resultat, når skolens næste rektor stiller krav om udvikling, fordi modstand mod rektor dominerer over ønsker om skolens og lærernes udvikling:

”Der er temmelig mange ældre, fordi de blev ansat, lige da skolen startede, i 70’erne. De er nogenlunde lige gamle. En stor gruppe af dem, synes aldrig, at der rigtig skete noget under den gamle rektor. Så

⁴¹¹ Jf. Gymnasieskolernes Lærerforening (2001)

kom den nye rektor, og han satte noget i gang. Så vendte det hele på hovedet, så trak de baglæns.”Insp2p:220

”Der er en kreds, en dominerende kreds af gamle lærere, som stammer tilbage fra skolens start [...] Det er meget gode og dygtige mennesker, men de bekræfter hinanden i, at det er noget skidt at flytte sig.” Insp2p:434

I dag fremstår de i egen opfattelse som skolens idealister, idet de ser sig som bærere af skolens ægte værdier, samtidig med at de samme lærere med årene har mistet pusten:

”Samtidig bliver det deres⁴¹² akilleshæl i en ny udvikling, hvor nogle af de folk, der har været aktive i 80’erne og i starten af 90’erne, er mindre aktive – for nu ikke at sige at de er gået døde – end de har været tidligere.” Rektor:p:536

Endnu et rektorskift ændrede idealisternes dominans, ikke mindst fordi det nærmest var flovt for de lærere, som aldersmæssigt kunne identificere sig med deres nye rektor, hvis man ikke var lige så moderne, så nogle ”gik over til fjenden”.

”Der er nogle af dem der ikke har så meget imod udvikling, men samtidig er det den generation, som du kender, der traditionelt ikke vil have så meget styring. De yngre har ikke noget imod det”. Insp3p:1116

Derved blev der åbnet en lille sprække for, at en ny og mere moderne udviklingsorienteret lærergruppe kunne komme frem på arenaen, og en ny diskurs er på vej, styret af de unge, som finder sammen for rektor og mod de gamle idealister

”Det betød, at de vågnede op, og det har man kunnet mærke inde på lærerværelset: de unge fylder mere. Deres antal er ikke stort, men de fylder mere.” Insp1p:1193

Konflikterne er underliggende, og sammenstødet mellem de forskellige diskurser om hierarkisk kontrol, kollegial kontrol, autonomi og vennerelationer skaber grobund for de faglige og personlige idiosynkrasier og barrierer for åbne diskussioner fx i Pædagogisk Råd. Det medfører, at konflikter - eller blot diskussioner - opfattes som noget næsten traumatisk.

Demokratidiskursen

Inden for klankulturen ligger, i skolesammenhænge, diskursen om uddelegering og medbestemmelse i alle skolens forhold som en værdi. Værdien demokrati og det tilhørende ejerskab til beslutningerne opfattes i teori om organisationsforandring som en sikring af, at beslutninger efterleves. Pædagogisk Råd har derfor - rent ideologisk - stor betydning for, hvordan en beslutning tages, og om den efterleves. I dette forum sikres i princippet – ud fra

⁴¹² Her tænkes på skolens førstansatte lærere [*forf.bem.*]

en Habermas'sk opfattelse⁴¹³ af den ligeværdige kommunikation - at det bringer deltagerne frem til den bedste beslutning, og at dette er den bedste måde at sikre ejerskab på. Ledelsen må så her fremføre sine synspunkter i konkurrence med medarbejdernes. Men ved den voksende demokratiske medbestemmelse i forhold til mere komplekse organisations- og ledelsesmæssige forhold opstår på organisationsplanet konflikt - som det sås i det foregående afsnit - mellem grænsen for demokratiets rækkevidde og den professionelle autonomi. Konflikten henføres på Provinsgymnasiet til Pædagogisk Råds ændrede status, idet den formelle svækkelse af Pædagogisk Råds indflydelse har gjort lærergruppen nærmest desillusioneret. Den formår ikke at se på den bekendtgørelsesmæssige udvanding af kompetencen som blot en *formel* omstrukturering af magten. En leder kan som bekendt ikke drive en skole uden autoritet fra neden, dvs. fra medarbejderne, givet af medarbejderne (jf. *kapitel 3*), og lærergruppen har *reelt* den store indflydelse, som den altid har haft. Men lærerne befinder sig tydeligvis i et tomrum. Det kommer til udtryk gennem mødekulturen i rådet, hvor frustrationerne både relaterer sig til den manglende lyst til deltagelse i rådsarbejdet, og dermed i de beslutninger, der kan tages på denne arena - og gennem manglende opbakning til beslutningerne i form af efterfølgende handlinger. Den manglende lyst eller evne til at tage diskussionerne - skyldes ikke mindst de interne spændinger. Pædagogisk Råds formand, en ung lærer, udtrykker det således:

"Som det ser ud nu, har vi vanskeligt ved at rekruttere folk til udvalg. Der er ikke nogen, der har lyst, og de, der sidder i udvalgene bliver slået i hovedet for ikke at gå tilbage til PR for at høre, hvad vi mener med tingene [...] Vi gør de ting, der bliver besluttet, om end modvilligt. De fleste gør da. Stort set, men ikke helhjertet. Jeg synes, at det kan ikke nytte noget, at vi bare sidder i to lejre og siger, at vi vil have det sådan, og de andre siger, at vi vil ikke have det sådan. Vi bliver nødt til på én eller anden måde at sikre, at vi er enige om de ting, der skal ske. Det nytter ikke noget, hvis lærerne går ud i klasserne og siger: "Jeg gør dette her, men kun fordi jeg skal!" Det skaber en enormt dårlig stemning." L5p:2845

Strukturen opleves som udemokratisk, og dilemmaet er sandsynligvis, at en dominerende lærergruppe på skolen ønsker at fastholde status quo med egen dominans ved at Pædagogisk Råd bevares som beslutningsarena. De unge oplever derved medbestemmelse og beslutninger i Pædagogisk Råds regi som en tung og hæmmende proces, idet den sociale dimension i beslutningen er overdrevet (jf. *kapitel 3*). De synes fx, at der er en lang og besværlig vej til økonomisk støtte til såvel specielle anskaffelser til egne fag som til undervisningsprojekter. Det opleves også, at der findes både et formelt og et uformelt system, hvor man kommer igennem systemet på utraditionelle måder, så de finder alternative veje, idet de foretager *short cuts* ved at gå direkte til rektor, uden om de officielle kanaler (udvalg, inspektorer), mens andre, som tidligere nævnt, bruger Pædagogisk Råd som magtbase:

"I virkeligheden tror jeg, at det handler om at gå uden om Pædagogisk Råd, fordi vi gider ikke det der ævl og kævl og bævl.

⁴¹³ Jürgen Habermas (f. 1929) Tysk sociolog og samfundsfilosof. Det gennemgående tema i hans produktion har været udviklingen af en reflekteret sociologisk teori om vilkår og barrierer for udfoldelse af en herredømmefri dialog i moderne samfund, forstået som en fornuftigt argumenterende demokratisk dialog.

Så aftaler vi bare direkte med vores rektor eller med inspektør, og så gør vi det. Eller også gør vi det bare, og så må vi se, om det kan bryde eller bære.”L2p:2745

Demokratidiskursen kan således fungere som et dække over *uformelle magtgrupper/subgrupper* mulige base for dominans. Dette uformelle hierarki manifesterer sig – ud over i det tidligere omtalte vennenetværk som følger egne interesser frem for organisationens – i, at nogle lærere herfra, samt fra andre faggrupper, har kunnet skaffe sig økonomiske midler til deres fag eller deres aktiviteter på bekostning af andre aktiviteter på skolen:

”Hvis jeg skal være lidt ondsindet, vil jeg sige, at de har styret det igennem Pædagogisk Råds tavse flertal og domineret det. Gået ind som gamle hankatte, og hvis de skreg højt nok, syntes man at det var pinligt, og man resignerede, at ”man gad ikke at slås for det der”. Og hvis det så var en konsistent stil, kunne man leve med det. Men det er jo sådan, at de råber jo ikke op over for uretfærdigheder, som de selv begår. Men man dækker lidt over hinanden og angriber ikke de goder, som nogle af dem har. Som fx vi har nu en idrætslinie, som nogle af dem er med til at køre. Den er ualmindelig dyr, bruger penge og timer, som tages fra andre, samtidig med at de beklager sig over, at der ikke er penge til noget som helst.” Insp2:

”Barrierer – ja, men de var mildest talt aldersafhængige inde på lærerværelset”. Insp1p:1193

Men de gamle idealister er lige så stille ved at tabe deres uformelle dominans til denne yngre og mere udviklings- og samarbejdsorienteret lærergruppe, som dukker frem. Den støttes af - og støtter - den nye rektor, fx gennem gennemførelsen af den nye struktur, hvor en række beslutninger er lagt ud til skoleudvalgene. Det gør det vanskeligere at dominere beslutningsprocessen og -udfaldet, selvom de gamle idealister har kæmpet for at bevare dominansen ved hjælp af ”Stasi-metoder” - kunne man fristes til at sige:

”Vi indførte skoleudvalgene, og det giver plads til andre. Helt sikkert. Man [*de gamle idealister, for*] forsøgte i begyndelsen at afhøre de lærere, der sad der, ved at gå tilbage til forretningsudvalget og høre, hvem der havde stemt hvad, og hvorfor de ikke havde stemt sådan og sådan. Men det kom de ikke ret langt med. Det var for ubehageligt.” Insp2p:471

Udviklingsdiskursen

Det underliggende ønske om udvikling som kunne aflæses af OCAI-undersøgelsen, kommer i interviewene frem som et ønske om mere samarbejde, som fx kunne understøttes af en projektuge. Her trækkes eleverne eksplicit frem som begrundelse for udvikling:

”Jeg tror da, at hvis folk begyndte at samarbejde mere om nogle ting. En projektuge, som jeg tror de fleste skoler har, kan man jo bruge til at komme til at arbejde sammen, tværfagligt. Det, tror

jeg, giver noget for eleverne. Det, at de oplever, at vi kan samarbejde, og at tingene hænger sammen giver dem noget. Ja, for vi forlanger jo af eleverne, at de skal kunne samarbejde, samtidig med at vi ikke er særlig gode til det selv, faktisk".
L2p:4246

Ellers er udviklingsinitiativer nærmest umulige, ud fra at den dominerende gruppe er imod. Det er desuden vanskeligt at få noget af den slags igennem de demokratiske organer, dels fordi det er risikofrit ikke at rette sig efter flertalsafgørelser i Pædagogisk Råd eller efter ledelsens krav om ændringer, og dels fordi interessen og den mentale deltagelse i skolens fælles pædagogiske efteruddannelse gennem pædagogisk weekend er overvejende destruktiv. I forbindelse med udviklingen af IT-kompetencer gennem amtets fælles uddannelsesprogram, eksisterer der høj grad af ligegyldighed grænsende til obstruktion:

"Men nu skal vi alle sammen på kursus, GYM-IT. [...] jeg har oplevet kolleger, der har stillet spørgsmålstegn ved om gym-it er noget, som man skal, og hvad der sker, hvis man ikke gør det"
L7p:1328

En forklaring kan være, at når det drejer sig om udvikling på det individuelle plan, i selve undervisningen, kan det være angstskabende, fordi man som lærer risikerer at miste sin suveræne position og sikkerhed i forhold til eleverne⁴¹⁴:

"Det handler vel også lidt om at turde. Jeg tør da godt sige til mine elever, at jeg ikke er særlig god til fx præsentationer, men vi må hjælpe hinanden. Men det er der nogle lærere, der ikke tør."
L2p:4128

Det er selve læreridentiteten, der ved kritik eller klagesager rammes, og den professionelle lærer er fristet til at bureaukratisere deres undervisning i form af at udføre den rutineprægede præstation i positiv forstand – ikke således at forstå at den ikke er foranderlig, men at den bevæger sig inden for et repertoire, der er opbygget individuelt over år gennem erfaringer. Samtidig udtaler lærerne, at det er eleverne, der er styrende for deres undervisning, hvilket netop ikke er muligt gennem en standardisering af undervisningen. De ældre i gårde, som gennem deres erfaring har opbygget deres repertoire, oplever ikke udvikling og udvikling af egne kompetencer som et behov, hvorimod de yngre gerne så dette ændret. De ser fx fagligt samarbejde som en positiv værdi, som kunne være med til at afhjælpe usikkerhed over for at prøve nye arbejdsformer og -metoder.

Lønarbejderdiskursen

Markedskulturen og den diskurs, som er afledt af elementerne i moderniseringen af den offentlige sektor, spores kun forholdsvis svagt på Provinsgymnasiet. Der ligger en række incitamenter fra amtet i forhold til at få tildelt midler til projekter, men ikke i forhold til at udarbejde målsætninger, virksomhedsplaner, systematiske indberetninger i forhold hertil, ligesom det vigende marked, det dalende ansøgertal til skolen, ikke har givet anledning til ændringer i organisationens selvdannelse.

⁴¹⁴ Raac (2005)

Lønarbejderdiskursen er ny på dette gymnasium, og det andet trin, 1999-aftalen, er endnu på grund af stærk modstand ikke udmøntet på Provinsgymnasiet, fordi denne tankegang kolliderer med *kaldstanken*⁴¹⁵. Imidlertid kan det være svært at skelne mellem, hvad der er etik, knyttet til kaldstanken, og hvad der er negativ respons på en situation, hvor lærerne måske føler sig presset, både fra elevside, fra rektorside og fra nye krav udefra. Lønarbejderholdninger som modstykket til professionsetik, kaldstanken, dominerer diskursen.

Den såkaldte etik i kaldstanken er, at arbejdet betragtes her som et kald, som en del af noget højere eller større end den enkelte, der betyder, at man er ansvarlig, og at man arbejder så meget som opgaven kræver det, gerne mere hvis det er nødvendigt uden at kræve løn for det.

”Jeg synes, at der var flere ildsjæle. Heldigvis er der da nogle tilbage endnu. Det er slet ikke fordi det er blevet helt kedeligt, slet ikke. Men jeg synes, at der er nogle, der trækker sig.

Er der så unge nye, som går ind og trækker?

Det synes jeg ikke. Når man skal lave noget, er det meget noget med om man får penge for det eller ikke får penge for det.

Sådan havde vi det ikke i gamle dage”. L7p:2893

Denne holdning deles ikke af de unge lærere, som finder det rimeligt, at de belønnes for konkret arbejde:

”Jeg vil gerne have timer - at man får noget for det, man gør. Det er faktisk vigtigt.” L3p:3244

Man kan sige, at de fleste af de etiske normer ikke har noget med etik at gøre, men kan betragtes som en del af den formelle og sociale kontrakt, som de ansatte indgår i for at blive medlem af organisationen, dvs., at det er det, som man får sin løn for. Alligevel er der mange kommentarer, der vedrører kaldsarbejderen over for lønarbejderen. Det har været med til at generere en diskurs, som skiller de unge lærere fra de gamle, og som udgør en latent konflikt, som kommer til udtryk i holdninger, der minder om lønarbejderlivsformen, som den er beskrevet af Højrup⁴¹⁶: man udfører kun det arbejde, som man får betaling for. Der er en skarp grænse mellem arbejde og fritid. I arbejdet henter man sin løn, i fritiden realiserer man sig selv. Holdningsforskellen ligger på denne side mellem de oprindelige lærere, som begræder tabet af kaldsmentaliteten og nedvurderer lønarbejdermentaliteten, og dermed indirekte de unge og de unge lærere som gerne vil have økonomiske kompensation for ekstra udført arbejde.

⁴¹⁵ Kaldstanken er afledt af den lutherske tradition om menneskelig livsopgave og arbejde, nemlig at den menneskelige indsats i livssammenhænge tjener næstens vel og ikke er afhængig af belønning i himmerige - eller omsat til verdslig sammenhæng af ”ussel mammon” - økonomisk kompensation.

⁴¹⁶ Højrup (1984)

Grupperinger

Informanterne kan groft karakteriseres ud fra deres diskurstilknytninger i tre hovedgrupperinger, som ud fra interviewene, hvor interviewpersonerne udtaler sig om deres kolleger, sandsynligvis afspejler den samlede lærergruppe::

- *De unge rebeller:*

De knytter overvejende an til udviklingsdiskursen. De går i gang med nye projekter, fornyelser af sig selv og arbejder med alle, som er interesserede på tværs af grupperinger. De knytter desuden an til klare mål og rammer, opfølgning og belønning for udført arbejde (både materielt og mentalt) og er interesseret i ledelse som ressourcepartner. Med deres ønsker om udvikling generelt på skolen udfordrer de især de gamle idealister, som de anser for en hæmmende magtfaktor i forhold til en fælles pædagogisk udvikling. De ønsker tydelig ledelse.

- *De tause:*

De knytter overvejende an til den hierarkiske kultur og den fagprofessionelle diskurs. De manifesterer sig ikke meget og har trukket sig tilbage. De ønsker ikke at gå ind i konflikter. De er åbne over for udvikling, men vil helst have, at det foregår i et stille og roligt tempo. De tager ikke selv initiativer og ønsker ikke indblanding i deres praksis, hverken fra kolleger eller ledelse

- *De gamle idealister:*

Disse er bundet sammen i et socialt og ideologisk-politisk netværk og er knyttet sammen af kollega- og vennediskursen. Har tidligere været aktive i skolens udvikling – ud fra en kaldsmentalitet, men dyrker nu mest egne marker. Ønsker som fagprofessionelle ikke indblanding i deres praksis. Er i opposition til markedsdiskursen, dvs. til ledelse og til som på skolen benævnes som de unges lønmodtagermentalitet.

Ledelsesdiskurser

Der er altså muligheder for at ændre mønstrene, men det kræver også en ændring af ledelsessystemet, dvs., at det også reflekterer over sig selv. Når jeg har gjort så meget ud af at beskrive de forskellige diskurser med så stor fokus på de diskurser, som knytter sig til lærerkulturen, hænger det sammen med de fagprofessionelles store indflydelse på arbejdsprocesserne i en fagprofessionel organisation og dermed på de værdier, som er de dominerende og det rum, som gives til ledelse. Da ledelse og lærere, som vist (jf. *kapitel 5*) er udrundet af samme kultur og derved deler det grundlæggende værdisæt, hænger ledelseskulturen tæt sammen med lærerkulturen, og jeg vil i det følgende se på, hvordan ledelsesdiskurserne har formet sig i denne skoles kultur, og dermed hvilke ledelsesform der er rum til.

OCAI-undersøgelsen viste, at der ikke på Provinsgymnasiet er én entydig kultur omkring ledelse. Den splittelse, der kan konstateres kan historisk relateres til de forskellige ledere, de personer og de ledelsesformer, som den ændrede styring af den offentlige sektor har stillet krav om.

Interviewpersonerne identificerede i OCAI-undersøgelsen den eksisterende ledelseskultur som præget af klankultur, personaleledelsen af en hierarkisk,

fagbureaukratisk, kultur. Med hensyn til ledelsesstil foretrak rektor en mere markedsorienteret udadrettet stil, mens inspektorerne foretrak en mere klankulturel, integrerende stil. Der var ikke indbyrdes kongruens i ledelsesgruppen. Der var heller ikke kongruens mellem ledelsesgruppens og lærergruppens opfattelse af ledelseskulturen.

Forskellene i forhold til ledelse kommer yderligere frem i interviewundersøgelsen. I denne uddybes, at diskrepanserne både er historisk bestemte og bestemt i forhold til lærerkulturer, idet de forskellige ledelsesopfattelser hænger sammen med de rektorskift, som skolen har været igennem og med lærernes ansættelsestidspunkt.

”Det er ikke sådan, at jeg opfatter ledelsen, som noget, der har ét præg. Der er betydelige forskelle ud fra personer. [...]De har forskellig ledelsesstil. De har hver sin plus efterdønningerne fra de forskellige rektorer, så det er et broget billede. Jeg har svært ved at pege på, hvad der er det dominerende i øjeblikket. Jeg skal kort fortælle om de tre rektorer... Jeg kom i 1990’erne og flere år efter at tingene var sket andre steder, kom der en lille afglans her. Det var en ”jeg-alene-vide-stil”. Så fik vi en rektor, der lavede en hel masse forandringer, hvoraf nogle kun kom til papiret. Og nu en rektor, som ikke udgiver helt så mange papirer, men som får tingene til at foregå i praksis. Det er hovedlinierne. Men der er også nogle inspektorer, som har deres måde at gøre tingene på, som giver en betydelig inerti.” It2:131

Skolens tre rektorer repræsenterer således forskellige ledelsesformer, som er formet i relation til de ændringer, som jeg har redegjort for på det samfundsmæssige plan, og som med større eller mindre kraft har irriteret skolens ledelsessystem, jf. *figur 22*:

	Rektor 1	Rektor 2	Rektor 3
Samfunds- mæssigt ændrings- pres	Ny bekendtgørelse (1986) Moderniseringen af den offentlige sektor Decentralisering Styrkelse af ledelsen it i administration + fag	Ny bekendtgørelse (1986) Moderniseringen af den offentlige sektor Decentralisering Styrkelse af ledelsen it i administration + fag <i>Ny overenskomst (1999) (lønstyret udvikling)</i> <i>Udviklingsprogram for ungdomsuddannelserne (1999)</i> <i>Kompetencedagsordenen</i>	Ny bekendtgørelse (1986) Moderniseringen af den offentlige sektor Decentralisering Styrkelse af ledelsen it i administration + fag Ny overenskomst (1999) (lønstyret udvikling) Udviklingsprogram for ungdomsuddannelserne (1999) <i>Kompetencedagsordenen</i> <i>Styrkelse af pædagogisk ledelse</i>
Organisations- kultur	Fagstyring Særfaglighed Autonomi Demokratisering Frivillighedsprincip Ansvarlighed Lydighed/skjult ikke-lydighed Konsensussøgning	Fagstyring Særfaglighed Tværfaglighed Autonomi Demokratisering Frivillighedsprincip Ansvarlighed Lydighed/skjult ikke-lydighed Konsensussøgning <i>Markedsorientering</i>	Fagstyring Særfaglighed Tværfaglighed Autonomi + samarbejde Demokratisering Frivillighedsprincip + forpligtethed Ansvarlighed Lydighed/åben ikke-lydighed Konsensussøgning/konflikt- <i>åbninger</i> <i>Udviklingsorientering</i> <i>Markedsorientering</i> <i>Begyndende samarbejdskultur</i>
Ledelsesform	Traditionel leder Embedsmand Tjenestemand Stabilitetssøgende Regelorienteret Instrumentelt orienteret autoritær, distant Flad ledelse Markedssensitiv	Traditionel leder Embedsmand Tjenestemand Helhedsledelse: økonomi + udvikling + omverdensrelationer Instrumentelt orienteret <i>Topleder, distant målsættende</i> <i>Flad ledelse + divisioneret ledelse</i> <i>Omverdenssensitiv</i>	Traditionel leder Embedsmand Tjenestemand Helhedsledelse: økonomi + udvikling + omverdensrelationer Instrumentelt+institutionelt orienteret <i>Top/mellemleder/tæt-på- ledelse</i> <i>målsættende</i> Divisioneret ledelse Organisationssensitiv

Figur 22: Provinsgymnasiet. Oversigt over ændringerne i samfundssystemet, organisations-systemet og ledelsessystemet under de tre rektorer. Det udvidede rum ved hver rektor er angivet i kursiv. Marianne Abrahamsen (2008).

Den bureaukratiske ledelsesdiskurs

Som tidligere nævnt foretrækkes symmetriske relationer, og rummet mellem individerne og dermed også mellem ledere og lærere er stort, systemerne er løst koblede. Professionsideologien og den flade struktur forstærker dette. Der

ligger også en betydelig inerti, ikke blot i organisationskulturen, men også i ledelsesgruppen. De tre inspektorer er udnævnt af den første rektor og har udviklet sig sammen med ham. Hans stil var autoritær, og inspektorenes funktion var fortrinsvis administrativ. Dernæst fungerede de som instrumenter for rektor og som buffere mellem rektor og lærerne. Dette er i overensstemmelse med den fagbureaukratiske kulturs værdi om bevarelse af rummet mellem ledelse og de ledede, og inspektorerne opfattes - og ser til dels sig selv - som koordinatore og organisatorer mod et mål om velfungerende effektiv administration:

”Jeg kan godt lide at omsætte idéer til praksis, få noget struktur på det. Det er også derfor, jeg er blevet inspektor: at tænke noget struktur i forhold til nogle idéer.” Insp1p:1213

Den dominerende værdi i praksis er individualitet, frivillighed og tillid, både kollegial og ledelsesmæssigt i forhold til arbejdsudførelse, og i inspektorenes og i en del af lærernes selvforståelse er ledelsens primære rolle at sørge for, at det administrative fungerer, så lærerne kan koncentrere sig om at undervise og om at kunne bevare autonomien i forbindelse hermed:

”For mig er det afgørende at have et stort frirum.” L9p:4305

Når det drejer sig om beslutninger fra lærerkollektivet, der rækker ind i lærernes individuelle rum, trækker inspektorerne sig:

”Hvis et udvalg har formuleret, at det og det arbejder de med, men i virkeligheden sker der ingenting, så hører det næsten til i den rektorale afdeling at gøre noget, fordi ethvert udvalg vil nok synes, at her er grænsen nået af rent kollegiale hensyn.” Insp3p:1050

”De unge stiller det krav, at man skal være klar i sin melding. De andre [*de gamle, forf.*] betvivler min ret til at give en ordre.” Insp2p:900

De unge interviewpersoner opfatter således inspektorerne som administratorer, der ikke tager deres ledelsesautoritet på sig, så det er muligt for kolleger at komme igennem med den styringsvægning, som især irriterer de unge lærere:

”Hvis jeg se på de folk, der er der [*i ledelsen, forf.*], er de ikke ret meget for at lede. De er papirnussere. [...]. Jeg synes, at de er mere administratorer, end at de udfører ledelse. Fx hvis folk kommer og siger, at det vil de ikke, så siger de ikke, at sådan er det. Der må man have mandsmod nok til at sige, at det er bare sådan, og det vil jeg ikke høre vrøvl over. For så tror lærerne bare, at man kan lave alle beslutninger om ved at brokke sig.” L2p:2647

Som en lærer udtrykker det ganske lakonisk:

”Vi skal have en mere synlig ledelse og nogle nye inspektorer.” L2p:4333

Lærernes forventninger er den fagprofessionelles ønske til ledelsesrollen om at give dem rum og frihed, samtidig med at de dog også gerne vil have den anden side af den bureaukratiske ledelsesform i spil. Men de har kun fantasi til at forestille sig en autoritær kontrolfunktion, idet størstedelen af lærerne,

overvejende de ældre, opfatter ledelsesintervention meget rigtigt som autoritære pålæg. Men især hos de yngre lærere åbnes der for både en ledelsesmæssig forholden sig til den enkelte lærers udførelse af deres arbejde og til støtte til initiativer samt ønske om udvikling af skolens opgaveudførelse. De udtrykker et meget stærkt behov for ledelsesmæssig anerkendelse i forbindelse med udvikling, hvor det normalt er småt med tilbagemelding på den indsats, man yder eller ikke yder. Her viser der sig et behov for tæt-på-ledelse⁴¹⁷:

”Ledelsens interesse har også utrolig stor betydning. Det betyder da noget, om det interesserer ledelsen, det man gør. Spørger til det, osv. Det er jo naturligt nok – vi er kun mennesker, der gerne vil have, at man interesserer sig for, hvad man laver”. L5p:4427

Den dominerende hierarkiske kulturs og klankulturens ikke-indblandingskultur har tilladt, sammen ledelsesgruppens tilbageholdenhed, at beslutninger ikke blev efterlevet. Når rektor forsøger at rykke ved grænserne, møder han modstand i sin egen gruppe, idet inspektorerne ikke selv har fået afklaret eller erobret deres ledelsesplatform. Når rektor derfor overskrider grænserne til inspektorerne ledelsesrum - eller deres egen oplevelse af deres ledelsesrum - skaber det frustrationer i forhold til inspektorerne oplevelse af behov for et ekstra ledelseslag, som er deres:

”Vores tredje rektor kommer ”nedefra”. En helt anden holdning til ledelse. [...] er meget mere kontant. Der kommer fx en lærer, der siger at han ikke kan styre 3.y. Så går det et kvarter – så står han inde i den klasse, og løser problemet. Hvis han skal blive en god rektor, skal han bruge det til at lære at kende miljøet, og så skal han i øvrigt hæve sig op over. Han skal finde et andet lag. I hvert tilfælde hvis han skal bruge os inspektorer. Det dur ikke, at han melder uden om os. Det kræver i hvert tilfælde meget, meget større kommunikation af os indbyrdes, end vi har nu.” Insp2p:1161

Der kan konstateres et paradoks i holdning til ledelsesautoriteten: krav om ikke-ledelse, gennem indblanding, og krav om ledelse gennem indblanding, som slet ikke er forhandlet, og både ledere og lærere har vanskeligt ved at finde en balance.

Den udviklingsorienterede ledelsesdiskurs

Rektor ser sig selv som en moderne reflekterende leder, der gerne vil være visionær og fornyende. Han vil gerne agere ud fra de værdier, der knytter sig til åbenhed og inspiration fra omverdenen samtidig med de bureaukratiske træk, som hos ham værdisætter kontrol og opfølgning. Han mener, at det drejer sig om at udfordre eller forstyrre organisationen, så den reflekterer og foretager *re-entry* –processer, og derved forandrer sig:

”Min rolle er at hjælpe organisationen til at tænke, noget med at være strategisk, idéer til hvordan skolen skal udvikle sig, hvad er nogle fremtidsmål at sætte sig, have fået inspiration ude fra til at anskue på andre måder, andre ting, i kraft af et kontaktnet ude

⁴¹⁷ Jf. Raab og Abrahamsen (2004)

fra, kende nogen, have læst nogle andre bøger, udfordre skolen, sige at dagorden nu er sådan og sådan. Det var det ene. Den anden opgave er at sikre, at vi så også får det gennemført. Man skal både finde på nye ting og man skal også barbere væk og sikre, at man rent faktisk får gjort nogle ting.” Rektor:p:565

Men selvom der i denne udtalelse ligger de ledelselementer, som efterspørges, er diskursen svag og støttes ikke åbenlyst af hverken ledelse eller lærere, selvom de unge og de tavse lærere latent støtter den.

Den målorienterede ledelsesdiskurs

Med den øgede kompleksitet i ledelsesopgaverne er der i løbet af 1990'erne forhandlet flere timer og mere løn til ledelse, ligesom ny løn giver mulighed for yderligere ledelse. Dette skift i ledelsesformen giver plads til den mere markerede ledelsesform, som inspektorerne oplever, idet de fornemmer, at de skal træde mere i karakter, dvs. gå fra kollegaidentitet til ledelsesidentitet:

”Der kommet meget mere med ledelse ind, der er ikke så meget rutinearbejde. Det har nok noget at gøre med de ændringer, der er kommet igennem de sidste to år - OK 99. Det kører ikke bare mere efter et fast skema. Man må meget mere ind og ”tage” lederrollen.” Insp3p:879

Dette er en holdning, som er helt i tråd med den utilfredse yngre del af informanterne, der efterlyser, at der findes én, der kan skære igennem og prioritere skolens aktiviteter og få sat nogle klare mål at sigte efter:

”Jeg mener faktisk også, at man som ledelse skal gå ind og prioritere: det kan ikke nytte noget, at vi vil alle ting på én gang, fordi så er der ingen ting, som vi magter.” L3p:4385

Desuden er OK 99 med mulighed at styre en udvikling i forhold til en skoles mål gennem lønkomensation for særlige opgaver. Aftalen er ikke forhandlet på plads på skolen, men det er noget, som især vinder genklang hos de yngre lærere:

”Og jeg tro også, at vores rektor ville være ret tilbøjelig til at give timer, hvis der var nogen, der kom og sagde, at vi vil gerne samarbejde om ét eller andet. Ja – fx får vi timer til at holde møder i forbindelse med vores IT- grammatikprojekt. Det er ikke fordi, det er det helt store.” Lp3:

Delegeringsdiskursen

Uddelegering af ledelsesopgaver til team og/eller faggrupper, til dels som aflastning for topledelsen, personificeret i rektor, ligger i klankulturen og i diskursen om værdiledelse og *empowerment* og dermed mulighed for at sikre implementering og opfølgning på flere niveauer.

Men reelt har det vist sig at være vanskeligt at rykke ind i rollen som leder. Den stærke kollegadiskurs, som er en del af klankulturen kommer også til udtryk i forhold til de kolleger, der inddrages i skolens ledelse. På dette punkt har lærerkollektivet - blandt de oprindelige lærere - konturer af arbejderkollektivets forbud mod at blive ”bedriftens mand”⁴¹⁸. Reaktionen blandt gymnasiets lærere er ikke direkte udelukkelse af lærerkollektivet, men er mere symbolsk, sandsynligvis fordi mellemlederstillinger er så stærkt tabuiseret. Man vælger blot ikke at opfatte disse stillinger som lederstillinger i moderne forstand, men som den rent bureaukratiske administrative funktioner ⁴¹⁹ og undgår derved diskussioner og eventuelle konflikter.

Det ville måske være en overdrivelse at sige, at de opfattes som suspekter, men som en af inspektorerne siger:

”Jeg har måske også en anden indgang til det at være leder ⁴²⁰. Jeg troede ikke, at det var nogen mærkværdighed. Jeg troede sagtens, at jeg kunne gå fra kollega til leder, fordi jeg havde været Pædagogisk Råds formand. Problemet er, at man mistror mig. Jeg er ikke den, som jeg var før. Jeg kan ikke sige de samme ting. Jeg er en del af ledelsen – og den har man en vis mistillid til. Jeg troede, at jeg med min personlighed sagtens kunne slå igennem. Det kan man ikke.” Insp2p:881

Han har ikke fået tildelt eller erobret sin autoritet fra neden, fra lærerkollektivet, og reelt fungerer inspektorerne derfor, som de altid har gjort med ansvar for hvert sit område, selvom de i den nye struktur har formel beslutningsret i skoleudvalgene:

”Men ledelsen er stadigvæk funktionsopdelt på den facon at de – i forhold til hvad jeg har oplevet tidligere - har mindre eget ressort-område, hvor de har en rigtig ledelseskompetence. Det funktionsopdelte går i virkeligheden meget på administrative opgaver.” Rektorp:75

De samme uklarheder og frustrationer sker i forhold til uddelegeringen til lærerteamene, hvor ledelseslegitimiteten og -autoriteten ikke er etableret, og hvor uddelegeringen ikke fungerer:

”Vi har haft nogle diskussioner i de forskellige udvalg om hvordan ting bliver bestemt. Der er mange af os, der gerne ser en meget demokratisk skole. Det kan være svært i den struktur, der er nu. Et eksempel: omkring indførelse af teamlærere og hvad deres funktion skal være. Det blev naturligvis diskuteret i PR. Men efter min mening ikke tilstrækkeligt, før der kom et stykke papir på, hvad vi skulle. Det har affødt mange frustrationer. [...] Der er pludseligt nogle, der har skullet føre noget igennem. Det er mit indtryk.” L7p:2863

Rektor opsummerer problemet meget præcist, organisationens egen usikkerhed i holdningen til ledelse, som udspringer af organisationens historie:

⁴¹⁸ Lysgård (1961)

⁴¹⁹ Jf. Gymnasieskolernes Lærereforening (2001) *Med et ben i hver lejr* samt sammes udtalelse om at ”en inspektør er en kollega, der i en periode varetager administrative funktioner. Denne holdning er dog modificeret senere i forbindelse med Reform 2005.

⁴²⁰ Vedkommende blev opfordret til det for at afhjælpe timemanglen i egne fag [*forf.bem.*]

”Man har hele tiden haft modstand mod ledelse, fordi ledelsen var én, som man ikke kunne lide, som stod for nogle andre samfundsmæssige og politiske værdier end én selv.[...] Et eller andet sted er deres historie imod dem og de er samtidig usikre på, hvad ledelse er, og hvad de vil have af ledelse.” Rektor:536

Ledelsen har nok ændret sig, men der er ikke udtalelser om, at det har været diskuteret åbent hverken internt i ledelsessystemet eller i organisationssystemet., og de forskellige diskurser filtrer sig således ureflekteret ind i hinanden og skaber nogle spændinger, som dels fastholder status quo, og som evt. ved refleksion kan være med til at ændre ledelsesrummet.

Opsummering af ledelsesformer på Provinsgymnasiet, *figur 23*:

Rektor	Inspektor 1	Inspektor 2	Inspektor 3
Moderne leder Udviklingsorienteret Inspirator	Traditionel Administrator Loyal over for rektor Lederorienteret	Traditionel Administrator Loyal over for rektor og lærerne Svag autoritet i forhold til lærerne Støtter udvikling Kollegaorienteret	Traditionel Administrator Loyal over for rektor Svag autoritet i forhold til lærerne Støtter udvikling Kollegaorienteret

Figur 23: Opsummering af ledelsesformer på Provinsgymnasiet. Marianne Abrahamsen (2008)

Observationer af kulturen på artefaktniveauet

I det følgende beskriver jeg skolen ud fra mine *observationer* på *artefaktniveauet*, som udtryk for kulturens værdier og grundlæggende antagelser.

Bygningerne

Når bygningerne er interessante, er det fordi de er med til at forme lærernes og ledernes rolle og råderum samt de dominerende undervisningsmetoder, som IT skal integreres i forhold til. Provinsgymnasiet er et såkaldt moderne gymnasium: en to-etagers stor firkantet fabriksagtig bygning uden pynt af nogen art, hvilket skal se i forhold til, at gymnasiebygningerne i Danmark er forskellige, og gymnasieskolens udvikling fra borgerskabets eliteskole til nutidens uddannelsesinstitution fremtræder tydeligt i de forskellige bygninger og deres indretning. Ældre gymnasier er ofte kendetegnet ved en imponant repræsentativ byggestil med tårne, spir og søjler, der signalerer det klassebevidste borgerskabs selvforståelse, som den blev udviklet i det 19. århundrede (jf. *kapitel 5*).

Heroverfor ses nutidens lave – udstrakte – bygninger, som Provinsgymnasiet er repræsentant for, bygget op omkring eller ud fra indre gårde eller agoraer i form

af kantiner, der lægger op til at mødes, skabe dialog, signalere fællesskab. De er åbne indadtil og lukkede ud mod omverdenen. Den nedbrydning af gymnasiets eliteskolestatus, der foregik i løbet af 1960'erne, sætter sig sine spor her. Gymnasiebygningerne fra denne periode er dels udtryk for den moderne massekultur, og dels signalerer de deltagelse, demokrati, tillid uden synlig autoritet – som udtryk for det moderne gymnasiums grundlæggende antagelser. I dag sætter informationssamfundet sit præg på gymnasiebygningerne, der konstrueres med transparens og åbenhed, hvor viden kan flyde og deles⁴²¹.

Rum – Lokaler

Ved at have til huse i moderne bygninger adskiller Provinsgymnasiet sig således på dette punkt fra de gamle gymnasiers bygninger. Disse er indrettet med få fællesfaciliteter for eleverne inden døre, og ud fra at livet uden for klasseværelserne var skarpt adskilt i lærerværelse og skolegård. Skolegården er på Provinsgymnasiet erstattet med et haveanlæg, der er store rummelige fælleslokaler, som udtrykker respekt for elevernes fællesliv.

Rum kan analyseres ud fra forskellige dimensioner, både i fysisk og social betydning. Hvor rummet om en almindelig arbejdsplads med enkle arbejdsprocesser og ydelser er veldefineret, hvilket betyder, at de ansatte ved, hvad opgaven er, er rummet i gymnasieskolen, bl.a. på grund af den komplekse arbejdsproces, mere udefineret, eller er defineret som et abstrakt rum.

Bortset fra rektors kontor og de fag, inkl. IT, som har faglokaler, er de fysiske rum, klasseværelserne, fuldstændig anonyme og ens. Ens borde, stole og opstillinger, ingen former for udsmykning på væggene nogetsteds, så lærerne definerer selv, hvordan rummet skal udfyldes mht. anvendelse af relevante undervisningsteknologier. Denne opdeling i firkantede rum med borde og stole og et kateder til læreren – sådan som det har været udformet i snart 1000 år – passer perfekt til de bureaukratiske, hierarkiske, og senere tayloristiske principper, som gymnasiet oprindeligt er opbygget efter.

Men demokratiseringen, og den demokatiske kultur, har også sat sit præg på *klasseværelserne*, som konkurrerer med betegnelsen *klasselokaler*. Den måde, som disse traditionelt er opstillet på, er med fokus rettet mod katederet, som tidligere var anbragt på et podium, hvilket afspejlede viden som centreret og videregivet af læreren – oprindeligt i forelæsningsform. Denne ophøjethed er udjævnet, idet læreren er kommet ned på gulvet, bogstaveligt talt, dog stadig anbragt ved et kateder. Den almindeligste bordopstilling i dag er hesteskoformen, så alle kan se alle i den dialogbaserede undervisning mellem ligeværdige, ligesom bordene hurtigt kan ommøbleres til gruppearbejde (som bygger på de pædagogiske metoder om samarbejde og kollektive værdier som basis for læring).

Således forholder det sig imidlertid ikke helt på denne skole. Elevbordene er opstillet i rækker – hvilket angives som en konsekvens af, at klasselokalerne er for små til andre opstillinger. Klasselokalerne er imidlertid ikke mindre end på andre gymnasier (60m²), tværtimod – men deres indretning signalerer dominansen af en mere traditionel asymmetrisk arbejdsform, med lærerne som

⁴²¹ Jf. Ørestadsgymnasiet, indviet i maj 2007.

dem, der fylder viden på eleverne og en stærk modvilje mod at forlade denne form.

”Nye undervisningsformer er uladsiggørige i de gammeldags lokaler.” Lpx:2975

IT har et specielt lokale, hvortil lærerne skal bestille tid, og hvor klassen derfor skal flyttes hen, hvis IT skal inddrages i undervisningen. Det tager tid og skaber, ifølge lærerne, uro og manglende koncentration.

”Som denne skole er bygget, så tager det et kvarter, nu hvor de har lagt IT-lokalet hen i den anden ende af skolen. Så kan jeg ikke inddrage IT i undervisningen.” Lp4:3219

Eleverne har ikke fri adgang til lokalet, dvs., at det kun kan benyttes i forbindelse med selve undervisningen. Det vidner om en pædagogisk opfattelse af IT som et *fag* (eget faglokale, overvågning af lærer). Imidlertid har skolens rektor nr. to gennemført, at skolens *bibliotek* er omdannet og åbnet, så eleverne har fri adgang til pc'ere og dermed til en bredere anvendelse af mediet uden for den programsatte undervisning.

At lærernes arbejdsplads stadig er klasseværelserne, ses tydeligt, når man kommer ind på *lærerværelset*, der nærmest kan betegnes som en gennemgangslejr mellem to klasser. Alt foregår meget civiliseret, lidt småsnak og lejlighed til at lukke lidt irritation ud af systemet over håbløse elever eller klasser, inden man skal ”tilbage til arbejdet”. Uden for frikvartererne kan man se enkelte lærere fordybt i samtale, i en bog eller en avis, men rummet bærer ikke præg af at være en arbejdsplads. *Rektorkontoret* derimod, er ikke stort, men er tydeligvis en arbejdsplads.

Som betragter får man således det billede, at skolens arbejde foregår som individuelle adskilte præstationer i klasseværelser og i rektorkontoret med tilhørende administrationslokaler. Man får desuden den klare opfattelse, at samarbejde ikke er noget, der foregår som en del af skolearbejdet, og at dette netop foregår i individuelle rum:

”Der er intet samarbejde her! Vi kører hver vores løb. ”
Lp9:3098

Dette modificeres dog af andre artefakter, idet *opslagstavlen* og *intranettet* vidner om afholdelse af mange møder gennem mødeindkaldelser og mødereferater. Men spørges efter skolens mødelokaler, findes de ikke. Møder holdes på lærerværelset og rundt omkring i de såkaldte fagdepoter, dvs. de små lokaler placeret mellem to klasseværelser, hvor fagets bøger opbevares. Det kunne signalere, at møder ikke tages særligt alvorligt, og bekræfter igen opfattelsen af, at det egentlige arbejde foregår andre steder. Der er de mindre møder i faggrupperne, som ofte handler om fordeling af de økonomiske midler til undervisningsmaterialer, og møder i udvalgene, hvor der i skoleudvalgene kan træffes beslutninger, men som alle alligevel lægger op store fælles møder. Disse opfattes som havende rituel karakter, som en slags tilbagevendende ceremonier, der giver skolens medarbejdere en fornemmelse af, at de arbejder på en fælles arbejdsplads, men hvor der alligevel ikke kan ændres meget ved de dominerende gruppers forslag og afgørelser.

Tidsfornemmelsen er, ligesom rumfornemmelsen, dobbelt, idet den dels er fragmenteret af klokken, der hakker alle længere forløb i stykker, og dels har sin spænding i det cykliske forløb, som stammer fra, at læreren har prøvet det hele før og for hvert gennemløb individuelt kan finjustere arbejdet. *Klokken*, om den ringer eller ej, er indbygget i produktionen og signalerer, at det ikke er en helt almindelig arbejdsplads. Man afbryder arbejdet med 45 minutters intervaller, eller - set med virksomhedsøjne - man omstiller produktionen tre til seks gange om dagen, afhængig af hvor mange dobbelttimer der er lagt i skemaet, dvs., at atomiseringen er sat i system.

Den basale artefakt er dog *bøgerne*, som på denne skole gentagne gange nævnes som noget, man altid har for få af – ikke mindst set i relation til anskaffelserne til IT. Men de er imidlertid nærmest usynlige, gemt bort bag låste døre, hvor de ofte er opstillet tematisk, klar til faglige forløb, og hvor de kan genbruges og udvikles år for år. Den nuværende rektor har dog igangsat en udflytning af bøger fra fagdepoterne til biblioteket og dermed både til synliggørelse og til fri afbenyttelse, så videnudveksling kan blive transparent og fleksibel.

Fremtoning

I modsætning til ”i gamle dage”, hvor det var tydeligt på påklædningen, hvem der var lærer, og hvem der var elev, eller rektor for den sags skyld, ligger adskillelsen i dag mellem gymnasielærere og andre samfundsgrupper. Gymnasielærerne på skolen adskiller sig ved en skødesløs afslappet stil. Modbilledet i dag er, som det beskrives af en interviewperson, ”managementtypen”. Skolens første rektor har haft en stilig fremtoning med mørkt jakkesæt, hvilket ses på et stort fotografi af ham, som er anbragt uden for rektorkontoret. Hans ånd hænger bogstaveligt talt over skolen. Skolens anden rektor, som der i øvrigt ikke er et fotografi af, var af managementtypen, mens den nuværende rektor adskiller sig, også fra lærerne, ved at klæde sig med en skødesløs elegance à la Steffen Brandt fra musikgruppen TV2, sorte jeans, sweater og evt. sort fløjls- eller læderjakke. Ved jævnlige at bære jakke - kan rektors signal tolkes som et tegn på, at han ønsker at signalere en synlig differentiering af lærer/lederrollen.

Lærernes egen manglende påklædningstradition understreger så blot, at de dels har været i opposition til rektors holdning, og dels - som gymnasielærere fra 70'erne selv er mærket af den ”kulturelle frisættelse”, som Thomas Ziehe⁴²² har udtrykt det.

Struktur

Selve opgaveløsningen er, som normalt på gymnasier, *bureaukratisk organiseret* i fag, klasser, lektioner, pensumkrav og med højt struktureringsbehov omkring rammerne for undervisningen. Skolen har en tradition for uddelegering af beslutninger, der vedrører hele organisationen i den udformning, som siden oprettelse af lærerråd, nu Pædagogisk Råd, i 1969 har været den fremherskende i gymnasiet, nemlig at beslutningerne tages i Pædagogisk Råd efter forbehandling i udvalg, den såkaldte udvalgsstruktur. Da Pædagogisk Råd med styringsbekendtgørelsen i 1996, hvor rådets *formelle* høringsret blev ophævet, ændredes denne beslutningsstruktur på det tidspunkt ikke. Ændringer skete

⁴²² Ziehe & Stubenrauch (1983)

først med skolens anden rektor. Han indførte derimod skoleudvalg med beslutningsret, sideløbende med de gamle udvalg, hvilket på den ene side korresponderede godt med kulturen om uddelegering som en positiv værdi, men det havde alligevel nogle – måske – uforudsete følgevirkninger, fordi Pædagogisk Råd dermed fik en anden status.

Skolens tredje rektor har delvist erstattet den gamle udvalgsstruktur med udvalg under Pædagogisk Råd med seks skoleudvalg - pædagogisk udvalg, økonomiudvalg, aktivitetsudvalg, læremiddeludvalg, kommunikationsudvalg og bygningsudvalg - med lærermedlemmer valgt af Pædagogisk Råd, og - som noget nyt - med en ledelsesrepræsentant, en inspektør, i hvert udvalg. Disse udvalg har beslutningsret med reference til rektor, og ved siden af disse udvalg er der endnu nogle af de gamle udvalg tilbage (festudvalg, mv.). Helt uden for disse udvalg eksisterer der et IT-udvalg, hvor rektor selv har udpeget medlemmerne, og hvor han selv er formand, for, som han siger ”beslutningerne skal tages hurtigt, og der skal ske noget”, hvilket indikerer noget om hans opfattelse af den hidtidige beslutningsgang. Resultatet er således udtryk både for en buraukratisk og en adhokratisk kultur.

Ledelse i IT-processen på Provinsgymnasiet

IT-processens forløb

Som angivet i indledningen er IT valgt som anledning til at iagttage ledelse i en forandringsproces. IT rummer et åbenlyst udtryk for samfundsmæssige forandringer gennem kravet om implementering af IT i undervisningen. Det kan fortælle noget om, hvordan gymnasiet som organisation og dets ledelse reagerer på udefrakommende forandringer, som lægger forandringspres både på organisationsniveauet og på interaktionsniveauet. Der lægges pres på det organisatoriske i form af krav om opfyldelse af eksterne mål, om mål og opfølgning internt, om samordning af undervisning, hvorved det katalyserer fælles diskussioner om nye pædagogiske og fagdidaktiske problemstillinger.

Kravet om implementering af IT er et krav, der oprindeligt blev indsat i gymnasielovens generelle del, og er fulgt op af amtets målsætning, hvor det sammen med *Udviklingsprogrammet for de ungdomsgymnasiale uddannelser* fra 1999 og i *Gymnasiereformen* fra 2004 er koblet sammen med kompetence, arbejdsformer, dannelse, pædagogisk effektivitet. Anvendelsen, i lighed med andre pædagogiske tiltag kræver dels omlægninger af midler og af bygningerne, og dels katalyserer den diskussioner om nye pædagogiske og fagdidaktiske problemstillinger, om udvikling af nye kompetencer og om eventuelle konsekvenser for fagene⁴²³. Det rammer, som vist i analysen af skolens organisationskultur, ind i lærernes grundlæggende antagelser om fag og undervisningspraksis og dermed i det store spørgsmål i forbindelse med ledelse og i den forbindelse: hvem og hvad, der kan influere på lærernes selvdannelse eller ændringer i præmisserne for deres adfærd.

Jeg har identificeret organisationskulturen og de forskellige diskurser der former denne på Provinsgymnasiet, og vil nu se på, hvilke der har været

⁴²³ Undervisningsministeriet (2001):86 ff

aktiveret i en bestemt forandringsproces, implementeringen af IT, om og hvad der motiverer lærerne til at knytte an til ledelsen, hvilke teknikker, der har sikret denne anknytning. For oversigtens skyld bringes et skema, som viser processens historiske forløb på Provinsgymnasiet, *figur 24*:

Ledelse		De lovgivnings-mæssige rammer	Amtets ramme-planer	Provinsgymnasiets it-tiltag
ca. 1981	Rektor 1 1 insp PR udvalg	Edb indføres som fag i gymnasiet		
1990		Edb-undervisningen gøres fagintegreret, strækkende sig fra 1.-3.g og kan tilrettelægges både tværfagligt og særfagligt.		
1991		Undervisningen skal indledes med et brugerkursus og det gennemgåede stof skal indgå i læsepensum i det fag, hvori det er læst ⁴²⁴ .		
		Alle elever skal undervises i edb ⁴²⁵ .		
1992-95	+ 2 insp		1. rammeplan: ca. 20 mill. kr. til IT-anskaffelser og lærerkurser på amtsplan	
1994		Der åbnes op for at eleverne kan benytte pc ved skriftlig studentereksamen ⁴²⁶ .		
		Udviklingsarbejde: "Den elektroniske skole". ⁴²⁷		
1995-98				
1996-97	Rektor 2 4 skoleudvalg PR-udvalg			2 IT- lokaler indrettes
1997-2000 (IT)			2. rammeplan: ca. 30 mill. kr. til hjemme-pc til alle amtets lærere som modydelse for pæd.faglige kurser i IT, samt til skolernes IT- teknik	IT-strategi udarbejdes
1998				Videnscenter med IT indrettes for elever
1999				Lærere på IT-kursus, frivilligt
2000	Rektor 3	"Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelser" hvor IT indgår som kompetence-område på linie med de faglige, almene, personlige og sociale kompetencer		Lærere på IT- kursus, obligatorisk

⁴²⁴ Bekendtgørelse om fagene mv. i gymnasiet af 23/3-1990

⁴²⁵ Bekendtgørelse om gymnasiet af 23/3-1991, §1, stk 7

⁴²⁶ Beretning 1994 fra Gymnasieafdelingen, s. 72

⁴²⁷ Planen går ud på at udstyre alle elever i to kommende 1.g-klasser med bærbar computer med tilhørende programmer. Gennem anvendelse af den nyeste teknologi på området er det primære formål at få erfaringer med, hvordan computeren hensigtsmæssigt, fagligt og pædagogisk kan benyttes i undervisningen.⁴²⁷

Figur 24: *Provinsgymnasiet. Skema over IT- processens historiske forløb. Marianne Abrahamsen (2008)*

Som det fremgår af oversigten, er Provinsgymnasiet kommet meget sent i gang med en bred IT-anvendelse i undervisningen og besvarelsen af spørgeskemaet i forbindelse med interviewene, *figur 25*, viser, at en tredjedel af de interviewede ikke anvender IT i deres undervisning.

Status på undersøgelsestidspunktet:

Anvender IT i undervisningen	10
Anvender ikke IT i undervisningen	3

Figur 25: *Oversigt over respondenternes anvendelse af IT i undervisningen (rektor og ledende inspektor er ikke medregnet). Marianne Abrahamsen (2008)*

Fordeling i forhold til fag og kompetencer⁴²⁸, *figur 26*:

it-kompetence	Fag	Anvendelse i undervisningen
Super	Ty/mat/ke/statistik De unge + ildsjæle	Færdighedstræning
Habil/udforskende	samf/fy/mat/bio/data/da de unge de tavse	logbog regneark/grafregning tekstbeh./søgefunktioner mat-programmer
Amatør/ukyndig	fra/bk/ty De gamle idealister De tavse	opgaver via e-mail

Figur 26: *Provinsgymnasiet. Anvendelse af IT fordelt på fag og IT- kompetence og grupper Marianne Abrahamsen (2008)*

De, som betegner sig selv som ukyndige på området, er alle fra den humanistiske faggruppe og hører til i den ældre del af lærerkollegiet, hvor lærere fra den oprindelige lærergruppe befinder sig sammen med det tavse flertal. En tredjedel af de interviewede betegner sig selv som superbrugere og tilhører den naturvidenskabelige faggruppe. De er aldersmæssigt bredt fordelt, og blandt dem befinder ildsjælene sig. Det samme gælder midtergruppen, som desuden dækker både den samfunds-faglige og den humanistiske faggruppe, og også de yngre lærere og det tavse flertal ligger i denne kategori.

Med hensyn til *hvad* IT anvendes til i undervisningen, viser svarene, at det er tæt knyttet til fagenes traditionelle discipliner, fx simulationsmodeller, udregninger, dvs. den type anvendelse, der svarer til at sætte strøm til regnestokken, tavlen eller dueslaget mm. Den humanistiske faggruppe anvender den til grammatikprogrammer og informationssøgning og logbøger, dvs. stort set

⁴²⁸ Koblet til resultaterne af *spørgeskema 3*

tilpasset den eksisterende undervisningspraksis. Klasseundervisningen foregår i øvrigt ud fra uændrede principper. Dette stemmer overens med internationale undersøgelser, der viser, at lærernes anvendelse af IT bevæger sig fra teknik til pædagogik og fra specifik databehandling til integrering i fagene⁴²⁹. I udgangspunktet er de gængse holdninger kritiske, men visse fag oftest de naturvidenskabelige fag, der nemmest kan se anvendelsesmuligheder, trækker de andre. På Provins-gymnasiet fortælles dog om en ”gammel tysklærer”, som var en primus motor i slutningen af 80’erne og begyndelsen af 1990’erne.

Skolen befinder sig endnu i den fase, hvor mediet nok anvendes, men ikke er reflekteret pædagogisk i forhold til fagene. Ud fra et kulturelt synspunkt skal de grundlæggende fagligt-pædagogiske antagelser først skifte til et reflekteret didaktisk grundlag, før IT for alvor kan udløse en forandring⁴³⁰.

Iagttagelse af ledelse i IT-processen

Som udgangspunkt for tematiseringen af ledelse i forbindelse med anvendelse af IT i undervisningen, har interviewpersonerne svaret på et spørgsmål om, hvem der efter deres mening havde haft størst indflydelse på processen med indførelse af IT i undervisningen, *figur 27*:

Hvem har haft størst indflydelse på processen ?	Antal (alle)
Rektor	10
Inspektorer	0
it-udvalg	4
Pædagogisk Råd	0
Enkeltlærere	7
Elever	1
Amtet	7
Undervisningsministeriet	7

Figur 27: Provinsgymnasiet. Informanternes vurdering af aktørernes indflydelse. Marianne Abrahamsen (2008)

I den foregående analyse af skolen, fremstod ledelsesrummet som temmelig smalt, dvs. med meget svage muligheder for ledelsen for indflydelse i lærernes rum.

Men interviewpersonerne angiver alligevel, at ledelsen, den nuværende rektor, har haft den største indflydelse på processen, og de uddybede samtidig, at skolens første rektor slet ingen indflydelse har haft. Så spørgsmålet er så, hvilken form ledelsen har haft i processen.

Jeg vil i analysen af ledelseskommunikationen anvende Luhmanns definition af kommunikation, og her den specielle form for kommunikation, som en organisationsbeslutning udgør (jf. *kapitel 3*). De beslutninger, der er konstituerende for ledelse i en implementeringsproces, kan defineres som de beslutninger, som med henvisning til en diskurs fremviser en styringsintention.

⁴²⁹ Cuban. (2001)

⁴³⁰ Cuban (2001)

Ledelse skal forstås om den beslutningsoperation, som kobler ledelse til en undervisningsmæssig og organisatorisk omverden med den intention at minimere en forskel her mellem ikke-anvendelse af IT i undervisningen og anvendelse af IT i undervisningen.

Jeg vil se på, hvilke diskurser ledelsen har henvist til i kommunikationen (jf. *kapitel 3*), og derefter hvilke der har haft effekt, dvs. hvilke diskurser lærerne anerkender som præmis for ændret adfærd, og som de knytter an til i forbindelse med anvendelse af IT i undervisningen.

De forskellige diskurser kan understøtte hinanden, fx kan økonomiske beslutninger understøttes og indhente legitimitet ved at referere til målbaserede beslutninger. Ledelsens indflydelse handler så om, hvilke strukturelle koblinger der sker, eller hvad der optræder som *shifters*, så ledelsesteknikkerne kan både være hinandens forudsætninger og at understøtte hinanden.

Jeg går ud fra organisationen som en polyfon organisation. Beslutningen skal reflektere forskellige systemer gennem sin sensitivitet over for disse. Den kan lade knytte an til ét eller flere af disse systemer og sin egen præmishorisont, der ligger som grundlæggende antagelser og skal reflekteres i forhold til de eksterne krav over for de beslutninger, som er mulige i den pågældende organisation.

Ikke-ledelse

Som der fremgår af oversigten over IT-processens historiske forløb, skal man helt frem til sidst i 1990'erne, før der ser ud til at være sket noget på Provinsgymnasiet. Men hvad er der så egentligt sket i den periode fra sidst i 1980'erne, hvor det har været bekendtgørelsesmæssigt bestemt, at IT skulle integreres i alle fag, og hvor amtets 1. rammeplan sættes i værk på alle gymnasier i amtet?

Som kulturanalysen viste, er Provinsgymnasiet stærkt bureaukratisk/hierarkisk orienteret både fysisk og mentalt, dvs., at det først og fremmest reflekterede det formelt-retlige system, som i den fagprofessionelle organisation er *ikke-indgribende* i processerne, dvs. ikke-ledelse, eller ikke-beslutninger, idet man har gjort som "man plejer", tilpasning.

I den første lange periode kan man ud fra udsagnene iagttage formen ikke-ledelse, dvs., at tingene havde udviklet sig som organisationens tilpasning inden for den fagbureaukratiske kultur, hvor det enkelte system havde udviklet sig på sine egne præmisser.

I starten var det først og fremmest funderet ud fra påvirkninger oppefra og udefra, nemlig at IT var noget i "tiden", et fænomen, som man måtte forholde sig til, og som skulle studeres som sådant. Først senere kom anvendelsesaspektet ind:

"Det var tidens løsning. Nu synes jeg faktisk, at det mere og mere bliver overvejet – også i vores undervisning. Men det har taget mange år." Insp2p:135

Under halvdelen af de adspurgte nævnte undervisningsministeriet som igangsætter på trods af de bekendtgørelsesmæssige krav, der kom allerede i 1986, men ellers svarer interviewpersonerne, at processen har været præget af ”tilfældigheder og ildsjæle”.

Lederne selv fremhævede også først, at processen blev igangsat oppefra:

”Den kom jo ned fra oven eller via de amtslige rektorer, som jeg husker det. [...] ”Isenkrammet” kom gennem amtet – efterhånden”. Insp2p:1260

Ledelsen – skolens første rektor, som qua sin position har ansvaret for at implementere krav fra det overliggende samfundssystem – har dog forventeligt ikke deltaget aktivt i processen. Han lod det være op til den enkelte lærer at implementere IT:

”Det var ikke ledelsen. Det er helt sikkert, for det var under vores gamle rektor”. Lp6:78

”Nej, han gjorde ikke noget. Han kunne ikke selv finde ud af det [...] men det var ikke sådan, at han forhindrede andre i at arbejde med det.” L4p:587

Så udviklingen havde i første omgang været, som det siges, lidt tilfældigt præget, eller helt i overensstemmelse med de værdier og grundlæggende antagelser, der var karakteristiske for den dominerende lærergruppe, at den enkelte har frihed til at bestemme, hvordan og hvornår IT skal indgå i undervisningen i forhold til, hvad vedkommende selv vælger som meningsfuldt i forhold til sin undervisning.

Kobling til formel-retlig diskurs som ledelsesteknik

Ikke overraskende viser svarene, at når ledelse er trådt ind, er det overvejende sket med henvisning til den formel-retlige teknologi – dvs. den simple ledelsesform, der henviser til regler og anvender påbud i forhold hertil:

”Og vores rektor har sagt, at alle skal have gymnasie-IT-kurset. Det er så ikke alle, der er helt enige i, om han bare kan sige det. Men det har han sagt!” L3p:3685

Det er således ikke sket uden modstand mod denne præmis, idet rektor beretter om en episode, hvor lærernes deltagelse i GYM-IT-kurset og den løn- og tidsmæssige kompensation for dette var forhandlet på plads mellem fagforeningen og amtet. Han fandt det alligevel nødvendigt at anvende denne form for ledelsesteknologi over for en tillidsmand, som betvivlede hans legale og legitime ret med begrundelse i de grundlæggende opfattelser af autonomi og selvbestemmelse: Tillidsmanden protesterede mod fremgangsmåden, og rektor gik hårdt imod ham:

”Det var et diskussionspunkt i foråret, hvor bl.a. tillidsmanden sagde til et PR-møde, at han ikke kunne se, at det stod skrevet nogle steder, at han skulle tage et Gym-IT-kursus.

”Det skal I alle sammen,” var svaret fra mig.

”Så vil jeg gerne have det skriftligt,” sagde han.

”Det kan du også godt få,” svarede jeg.

Den fes ind - og han får det ikke skriftligt. Selvfølgelig vil jeg gerne skrive til ham:

”Selvfølgelig skal du følge pålæg om at tage en bestemt form for efter uddannelse, når der gives et antal timer til det”.

Der er nogle der mener, at det er frivilligt, og det er klart, at jeg siger, at det er det ikke”. Rektor p:218

Rektor støttede sig her til sin formelle autoritet og anvendte direktiv eller den simple ledelsesform som teknik.

Kobling til værdidiskurs som ledelsesteknik

Som vist i afsnittet om forandringspres gennem mål- og rammestyringskonceptet, hvormed offentlige ledere får et bredt ledelsesrum i forhold til den overordnede politiske styring, er værdistyringen én af de styringsteknologier, som har været fremhævet som én efterstræbelsesværdig ledelsesteknik, fx af Rektorforeningen⁴³¹, og den ligger også i Finansministeriets katalog om ledelsesteknikker (jf. *kapitel 8*). Det er en måde, hvorpå ledelsesgrundlaget kan rykkes fra detaljerede retningslinier - formel-retlig-ledelse - til fælles værdier som grundlag for den enkeltes praksis. Men forudsætningen for dette er, at værdierne, ledelsens og lærernes, er sammenfaldende, hvorfor de selv sagt må være genstand for *refleksion*, undersøgelse og *synliggørelse* både internt og i forhold til omverdenen.

På Provinsgymnasiet var værdierne ikke reflekteret, og de grundlæggende værdier og antagelser, som træder frem i kulturundersøgelsen, lå som præmisser og blev på den måde de styrende for lærernes praksis og holdninger til ændringer af denne. De kom derfor mest til at fungere som modstand både mod ledelse og mod forandring, og som en inspektør udtrykker det, bruges autonomi og metodefrihed som frihed til ikke at ændre noget:

”Jeg synes ikke at man skal overdrive det med friheden. Den vil typisk opfattes som en frihed til at gøre noget traditionelt.”
Insp3p:234

En lærer forklarer det ved, at individualismen og lærernes erfaringspraksis er dominerende:

”Jeg tror, at det er svært, fordi det er noget med metodefriheden og individuelle måder at undervise på. Det betyder meget, at man

⁴³¹ Gymnasieskolernes Rektorforening (1999)

kan få lov til at gøre, som man selv vil. Og jeg vil da også selv gerne have lov til at bestemme, hvordan jeg vil undervise.”
It2p:403

Værdierne udfordres af de unge, som gerne ville have sat disse værdier til diskussion:

”På min skole er det også som om, at det er legalt at sige, at noget er sådan fordi sådan plejer vi at gøre, ting, som ikke kan være til debat. Jeg tror egentlig, at vi [*de unge, forf.*] er mere indstillet på, at der bliver stillet spørgsmålstejn ved, hvorfor vi altid gør, som vi gør.” L2p:4404

De ser det som et ledelsesansvar, at dette gøres, og de ser vigtigheden af kommunikationen, så forståelsen ikke overlades helt til den enkelte tolkning:

”Jeg tror, at hvis man får en ledelse, som vil lede, så bliver der sendt nogle signaler. Og så er der nogle - der er selvfølgelig altid dem som ikke vil, så dem der gerne vil, og så en midtergruppe. Men sådan som det er på min skole, er det for nemt at være midtergruppen, der bare kan gøre, som de plejer. Men hvis man får en mere synlig ledelse, en ledelse, der mere vil noget, så flytter midtergruppen sig således, at dem, der ikke vil, bliver en mere marginal størrelse. Man kan godt trække dem – men det er for nemt at være i midtergruppen, som bare har lov til ikke at gøre noget. Ja, det kan ikke nytte noget at sige, at man gerne vil have team, og så ikke mere. Man skal, som du selv har sagt: fortælle en god historie, fortælle hvorfor at det er godt. Og så skal man også være villig til at sige, at det koster tid.” L2p:4408

Det vil sige, at der i kommunikationen ikke er sikret forståelse og reflekteret præmisser for anknytning.

Refleksive teknikker, såsom *medarbejdersamtaler*, eller *coaching*, som kunne have været en ramme om refleksion mellem den enkelte lærer og rektor, er ikke blevet anvendt.

Kobling til udviklingsdiskurs som ledelsesteknik

Udvikling skal forstås i betydningen at udvikle organisationen i forhold til de pædagogisk/faglige opgaver og deri at udvikle lærernes kompetencer i relation til opfyldelsen af disse. På Provinsgymnasiet er ansvaret for skole- og lærerudvikling delegeret til et skoleudvalg, det pædagogiske udvalg, som prøver at igangsætte en pædagogisk diskussion. Udvalget tager ikke beslutninger om pædagogiske tiltag, og det fungerer uafhængigt af rektor og den pædagogiske inspektør. Det har ikke været involveret i udvikling af IT som pædagogisk værktøj:

”Men det er nok klogt i nogle år at tvinge alle fag til at tænke på den facon. Men at vi i højere grad tænker mere indholdsmæssigt og i samarbejde, fx at det tænkes sammen med fagene og fordeles hensigtsmæssigt over året. Som det er nu skal alle føle en

forpligtelse til - og lyst til "at det kan jeg bruge i mit fag, og det vil jeg gerne."Rektorp:2320

"Hvis vi mener at undervisningsformen skal være mere projektorienteret, så må man nok inden for de enkelte fag prøve at få formuleret, hvad er et projekt."Insp3p:2286

Rektor har forsøgt at motivere til samarbejde gennem det eksternt organiserede "IT-kørekort"⁴³², dvs. at man deltog i de såkaldte GYM-IT-kurser, at den overordnede strategi om udvikling gennem samarbejde er kommet ind, dvs. en delvis opgivelse af den rene autonomi:

"Det passer også mere på de tanker, der har været fremme om fokus på elevernes kompetenceudvikling. Hvad er det eleverne skal have ud af dette her, hvordan lærer de det – og det må man som lærere forsøge at arbejde sammen om." Rektorp:354

IT-udvalget har forsøgt at kombinere pædagogik både med økonomi og teknik og siger om sit arbejde, at de netop har taget beslutninger, som er koblet til den pædagogiske anvendelse:

"Det drejer sig overvejende om den fysiske side af sagen: netværk, computere, osv. Men det foregår ud fra en tanke om, hvordan det pædagogisk kan anvendes." L3p:471

Imidlertid forblev diskussionen internt i udvalget og blev ikke tematiseret blandt lærerne. Lærerne fik det færdige resultat i form af planer og materialer:

"Vi beslutter indkøb. Lærernes og elevernes IT-kompetence. Vi forelægger naturligvis i PR, selvom vi også laver ting der ikke kommer der omkring." It2p:48

"Vi har masser af pædagogiske diskussioner om, hvordan vi skal tilrettelægge IT-intro-undervisningen. Dem lægger vi ind i PR. [...] Der er også IT-udvalget, som har lavet materialet op til det, og IT- vejlederne bliver på den måde meget mere pædagogiske end de har været tidligere." Rektorp:290

Udvalget har ligeledes besluttet rammerne om lærernes kompetenceudvikling:

"Og så har vi arbejdet med afvikling af introduktionskurser for eleverne og planlægning af efteruddannelse for lærerne." L2p425

Her har ledelsesformen bevæget sig over i den substantielle ledelsesform, om end kommunikationen har været svag, dvs., at heller ikke her har den bevæget sig meget længere end den første del af kommunikationen, meddelelse, der er ikke opnået en større *forståelse*.

⁴³² Disse kurser omhandlede anvendelse af IT i fagene, gennem praktik, teori og løsning af stillede opgaver *sammen* med kolleger.

Kobling til målstyringsdiskurs som ledelsesteknik

Ved at anvende målstyring som præmis knyttes an til de mål, som dels amtet har meldt ud og dels dem som organisationen selv – i henhold til amtets krav – skulle have diskuteret sig til internt. Mål er ikke en entydig størrelse. Det kan være økonomiske mål, som amtet har meldt ud, det kan være kvantitative mål, fx antallet af PC'er i forhold til elevtal eller lærertal, antal lærere på IT-kurser, eller det kan være de enkelte fags pædagogiske anvendelse af IT i deres fag, eller de kompetencer som eleverne har opnået i anvendelsen af mediet.

På mange gymnasier foregik en sådan måldiskussion i Pædagogisk Råd og ofte på en såkaldt Pædagogisk Weekend. Disse weekends, hvor alle skolens lærere deltager, har der ikke været tradition for på Provinsgymnasiet, ligesom der ikke på skolen har været igangsat en samlet diskussion af skolens – eller organisationens - mål som rækker ud over de love og bekendtgørelser, der gælder for undervisningen. Skolens anden rektor ”sad og skrev en masse på sit kontor” (Insp2p), som imidlertid aldrig blev diskuteret, mens den nuværende rektor har forsøgt at igangsætte en dialog med inddragelse af de fire skoleudvalg med henblik på en diskussion i det samlede lærerkollegium:

”De fire indsatsområder, herunder IT, er ikke kommet ud af den blå luft. Det er dem, jeg gerne vil have, og det er dem, som jeg har forsøgt at få PR's forretningsudvalg til at slutte op om og inddrage dem i en målbeskrivelse. Det er noget nyt. Det var noget nyt med skolens anden rektor, at de [lærerne, forf.] overhovedet fik en målbeskrivelse. Det hørte naturligvis ikke til den gamle facon, og de var aldrig blevet afkrævet det [...] men det var i høj grad ham, som skrev, hvordan det skulle være. Jeg har i den proces forsøgt at involvere PR's forretningsudvalg til at formulere disse fire mål. Og i stedet for at lave et langt skrift om det, laver vi et kort skrift, som kan sættes på PR's dagsorden, så det kan blive diskuteret i det forum. Det er forskelligt hvem der kommer med oplægget, fx når det er om IT er det IT-gruppen, osv.”
Rektor:599

Disse mål skulle alle med ledelsesbeføjelser i princippet kende og henvise til i deres beslutninger. Inspektorerne var klar over, at der var en strategi, men var ikke inde i den og havde ikke kendskab til en handleplan:

”Vi har lavet en strategi og en handlingsplan under rektor II, og den er aldrig blevet revideret siden [i 1998]. Det er ikke, fordi datavejlederne laver noget forkert – men ...” L3p:3669

Det var heller ikke diskuteret åbent i organisationen, idet diskussionen lå hos et udvalg, IT-udvalget, som havde formuleret delmål:

”Der blev formuleret noget her i maj/juni 2001 af datavejlederne. Det beskriver, hvad man forventer af forskellige kompetencer hos eleverne. Så må man forvente, at lærerne har noget tilsvarende. [...] Og disse IT-kompetencer er med i skolens målsætning.” Insp2p:1670

”Det har vi i hvert tilfælde haft, for jeg har selv været med til at lave den, fordi jeg var med i det udvalg, der var. Men jeg ved

faktisk ikke, om vi har én lige nu, eller om den anden gamle stadigvæk gælder. Men der ligger planer for IT-introduktionen af 1.g-klasserne.” L3p:3685

”Nu kan jeg ikke engang huske, hvordan skolens målsætning ser ud. Det er ikke noget, som vi tager til debat hele tiden, hvilket jeg synes er en fejl. Jeg synes, at man burde tage den op hvert år, ligesom man også burde gøre det med IT-strategien, så man kan se, om man har nået sine mål. Man skal have en strategi og derefter en realistisk handlingsplan for det næste år, og man burde tage det op for at se, hvad man har nået, og hvad så handlingsplanen er for det næste år. Det gør vi ikke, og der er ingen, der ved, hvad vi egentlig kører efter.” L3p:3660

Diskussionen var tilsyneladende ikke kommet ud over rampen. Lærerne var ikke klar over, at der havde været en diskussion, hvad den havde resulteret i, og hvad der blev styret efter i processerne

Kobling til økonomidiskurs som ledelsesteknik

Amtsskoledirektøren fortæller, at amtet i disse år har afsat betydelige ressourcer til maskiner, fælles supportcenter, tilbud til alle lærere om pc-opkobling, kompetenceudvikling af lærerne, indkøb af undervisningsprogrammer og dertil et bygningsprogram for gymnasierne, der både retter sig mod IT og mod nye arbejdsformer:

”Meget af det kommer udefra på den måde, at amtet satte mange ting i gang. Dels indkøb af pc’er, som var ekstrabevillinger fra amtet og indkøb af software til dem. Det er en rektorgruppe, som sidder som koordinationsgruppe sammen med en IT-konsulentgruppe og 3 lærere”. Insp3p:495

Skolens egen økonomi var omlagt, så skolen selv bidrog af sit budget med IT-investeringer, ligesom der var foretaget ombygninger af lokaler til IT, som ville blive fulgt op af større ændringer i fællesområderne, hvor der planlagdes åbne IT-arbejdsområder for eleverne:

”Fra midten af 90’erne tog det for alvor fart, således at der er blevet afsat flere og flere penge på vores budget. Med rektor II accelererede det – både med hensyn til de midler, der er tilført området, men også kurser, som blev mere og mere formaliseret, fx gennem GYM-IT-projektet.” L1p:4525

Rektor anvendte den samme teknik ved at have støttet ”med ressourcer naturligvis” og :

”Det koster faktisk mange penge. Hvis skolens første rektor havde været her endnu, tror jeg ikke, at vi ville være kommet ret langt. Men vores rektor II var meget IT-orienteret, og han gjorde meget med hensyn til lokaler, økonomi, osv. Men hvis det skal lykkes, skal der nogle kroner med.” L6p:3779

Det har imidlertid vakt modstand, fordi man oplevede, at denne anvendelse af de økonomiske ressourcer gik ud over den basale artefakt, bøgerne. Der var ikke etableret en forståelse for de økonomiske dispositioner i forbindelse med IT, som fortrinsvis var kommet til udefra gennem ekstra bevillinger fra amtet:

”Bare det at ofre penge på en scanner var pludselig noget nyt, nye udgifter – og hvad var det for nogle bøger, der ikke skulle købes.”
Insp3p

Ny løn var ikke forhandlet på plads, så dette har ikke været inde som et element i økonomidiskursen, der ledelsesmæssigt har kunnet benytte sig af den som motivationsfaktor.

Opsummerende viste interviewene, at den dominerende ledelsesteknik har været den formelt-retlige, altså den hierarkisk-bureaukratiske og den økonomiske, som har understøttet den pædagogiske, som igen er understøttet af den administrative, fx gennem skemalægningen. IT-udvalget havde forsøgt at knytte an til pædagogik. Teknikker som medarbejderudviklingssamtaler var ikke anvendt. Rektor havde forsøgt med disse mere dialogbaserede - og reflektive teknikker, men mødte modstand i organisationskulturen, bl.a. fordi de diskurser, som teknikkerne refererede til, ikke har været reflekteret eksplicit hverken på organisations- eller på ledelsesplan.

Faktiske anknytninger til ledelsesteknikker

Men hvordan ser det ud i den næste del af analysen – om beslutningerne rent faktisk er beslutninger, dvs. at kommunikationen har været succesfuld, eller om det blot er blevet ved almindelig snak, med andre ord, om en beslutning får et efterliv, at der har været beslutningskonsekvenser. Hvilke af de diskurser som ledelsessystemet har anvendt i sin kommunikation, har irriteret systemerne, så de har ændret deres selvdannelse, deres adfærdspræmisser og har knyttet an til beslutningerne og skabt det efterliv, der er afgørende for at der er tale om en beslutning, dvs., hvor det er muligt at iagttage ledelse som funktion i denne proces.

Anknytninger til formel-retlig diskurs

I forbindelse med den direkte indblanding i lærernes rum, gennem teknikken ”tjenstlig ordre”, dvs. formel-retlig diskurs, med henblik på derved at skabe forandring, kan der spores følgende former for reaktioner. De svarer i øvrigt til reaktioner registreret fra andre undersøgelser⁴³³, *figur 28*:

Accept	Entusiastisk samarbejde og støtte (ildsjælene) Samarbejde Samarbejde under pres fra ledelsen Accept
---------------	--

⁴³³ Herløv (1999)

Ligegyldighed	Passiv resignation Apati Gør, hvad man får besked på
Passiv modstand	Regressiv adfærd
Aktiv modstand	Protesterer Gør så lidt som muligt Bevidst sabotage

Figur 28: Lærerreaktioner på simpel ledelse. Marianne Abrahamsen (2008)

- *Accept:*

Det er svært at spore ligefremt entusiastisk samarbejde om og anvendelse af IT, men der har dog været enkelte ildsjæle, som har været med til at trække processen. Størsteparten har blot accepteret rektors påbud:

”Så er nogle få lærere bidt af det.” Insp2p:1605

- *Ligegyldighed:*

Her er det tale om at IT anvendes - ikke nyskabende men som teknik inden for den traditionelle undervisning:

”- og så er der den store tavse gruppe, som accepterer, at de skal åbne maskinerne.” Insp2p:1605

- *Passiv modstand:*

Det er en grundlæggende værdi i organisationen, at der er tillid til at man passer sine ting – og derfor gør disse lærere, hvad der bliver forlangt, men modvilligt:

”Folk gør de ting, de skal, men modvilligt.” L8p:3998

- *Aktiv modstand:*

Dette er gruppen af de oprindelige lærere, som aktivt har modarbejdet implementeringen:

”Det vækker uro hos de gamle lærere. De opfatter det som en magtdemonstration, og mange af dem har valgt at gennemføre kurset [GYM-IT, *forf.*] sidst. Bare for at demonstrere”. Insp2p:1590

Ledelsesteknologien var effektiv i den forstand, at den sikrede tilslutning på det overfladiske plan, dvs., at man udførte ordren, men den sikrede ikke, at der rent faktisk skete en pædagogisk-faglig praksisændring i forhold til organisationens opgave, elevernes kompetenceudvikling.

Problemet var tydeligvis den manglende kommunikation. Der havde været en diskussion i Pædagogisk Råd, som imidlertid ikke var udmøntet i en beslutning, således at forstå at det *saglige*, det *tidslige* og det *sociale* aspekt var kommet på plads. Det betød, at de enkelte lærere styrede efter egne mål, som de individuelt oversatte til egen praksis og vurderer, om det kan betale sig at bruge, dvs. om det gav mening i forhold til deres undervisning:

”Folk har efterhånden accepteret det. Jah, der er nogle, der stadigvæk siger, at det kan de ikke, fordi de ikke kan finde ud af at bruge WP fordi de har Word derhjemme – og andre sådanne syge undskyldninger.” L2p:4107

På overfladen kan man sige, at ledelsesteknikken har været effektiv, men det fører ikke nødvendigvis til kvalitative didaktiske ændringer.

Anknytning til formel-retlig + økonomidiskurser

Der hvor anknytningerne i højere grad skete, var, når den formel-retlige diskurs blev koblet med de økonomiske muligheder for at få stillet en pc til rådighed privat:

”Vores anden rektor kunne i hvert tilfælde se, at der var brug for ressourcer og planlægning. Og han satte ind. Det har nok været en langsom udvikling, hvor der er flere og flere, der er kommet på. Det sidste skub har nok været – hvis jeg må sige det sådan: truslen om GYM-IT-kurset, og så guleroden, at man fik en computer stillet til rådighed derhjemme. Og det er helt nødvendigt: man er nødt til at have en computer derhjemme, ellers kommer man ikke i gang. Jeg har en kollega, som jeg ville have forsvoret nogensinde ville komme til at røre en computer. Hun fik én i sommerferien, kom tilbage efter sommerferien og sagde, at hun næsten ikke kunne komme i seng om natten, fordi hun sad oppe ved computeren.” L5p:3590

Det var imidlertid ikke en garanti for anknytning i forhold til selve undervisningen, men lærerne fik mulighed for at øve sig, så de mestrede teknikken over for eleverne, og derved kunne opretholde deres identitet som fagprofessionelle i undervisningssituationen.

Anknytning til formel-retlige + økonomiske + faglig/pædagogiske udviklingsdiskurser

Rektors anvendelse af anknytninger til den formelt retlige og den økonomiske diskurs er således ikke en garanti for mediets integration i undervisningen og som nyskabende i forhold til elevernes kompetenceudvikling. Der sker først noget, når elevsiden, den pædagogiske diskurs kobles på med henblik på lærersamarbejde:

”Med rektor II accelererede det – både med hensyn til de midler, der er tilført området, men også kurser, som blev mere og mere formaliseret, fx gennem GYM-IT-projektet. Det var også her, at jeg meldte mig til at være med i pilotprojektet. Der er blevet taget mere og mere hånd om. Vi har nok skulle motiveres og skubbes lidt bag på, må jeg sige. I årenes løb har man vel mest meldt sig til de IT-kurser, som var relevante for ens fag. Men det større kursus, hvor man skulle fordybe sig endnu mere, der skulle der mere til.” L1p:3590

”De fleste gik i gang med tekstbehandling. Men så kom der obligatorisk undervisning af eleverne, og det tvang mange kolleger til at sætte sig ind i det.” L6p:3545

”Der var mange som gik i baglås. De vovede det ikke. Rektorerne opfordrede dem, men der har jo ikke været et program, der var specielt tilrettelagt, hvor de kunne komme på fagligt.” Insp2p:

Men det samarbejdselement der lå i GYM-IT, knytter sig læringsteoretisk til koncept om læring gennem samarbejde⁴³⁴, og det havde rektor forsøgt at understøtte indirekte gennem skolens indretning – nyt IT- pædagogisk-værksted:

”Der er sket det, at de der har været på IT- kursus, har fået et rum, et depot, hvor der står 5 maskiner, så de kunne sidde der, når de var på kursus. Vi andre er så kommet på som bagvagter, så vi kunne hjælpe, når de var gået i stå med at bruge programmerne. Det er da en udvikling, at lærerne bliver udlært.” Lp4:3615

Det kunne tyde på, at når IT kommunikeres som et skoleprojekt, hvor alle skal deltage, at der samtidig formelt-retligt gives påbud, at der organiseres kollegialt samarbejde med ledelsesautoritet bag, og at der støttes teknisk og pædagogisk, begynder der at ske en mere kvalitativ anvendelse af IT i undervisningen.

Anknytning til måldiskurs

Her var anknytningen meget svag, sandsynligvis fordi skolens mål og evt. delmål i forbindelse med IT var så svag, men den kunne dog spores. Manglende integrering af målsætningen og sikring af anknytning til beslutninger var netop et savn, specielt hos de unge lærere:

”Nu kan jeg ikke engang huske, hvordan skolens målsætning ser ud. Det er ikke noget, som vi tager til debat hele tiden, hvilket jeg synes er en fejl. Jeg synes, at man burde tage den op hvert år, ligesom man også burde gøre det med IT- strategien, så man kan se, om man har nået sine mål. Man skulle sætte det i øjenhøjde, så samtidig med at man lavede en prioritering, er man jo nødt til at lave en pædagogisk overvejelse af, hvad det er, man gerne vil og tænke det ind i de mål man har for undervisningen her på skolen.” L2p:3663

”Men det [*skolens målsætning, forf.*] er ikke noget, jeg tænker over i det daglige. Den ligger nok lidt ved siden af, og så bliver den præciseret en gang i mellem. Selvfølgelig trænger den mere og mere ind, og man bliver mere og mere opmærksom på det. Det er jo noget nyt, og tidligere har det mest været bekendtgørelsen, man har relateret sig til.” L9p:3647

⁴³⁴ Jf. Vigotskys (1896-1934) læringsteori, benævnt virksomhedsteorien, hvor grundforståelse en, at der er igennem interaktionen, virksomheden, mellem den der lærer og verden, at man forandrer både den der lærer noget og verden. Den finske organisationsudvikler Yrjö Engeström bygger videre på tankegangen på organisationsplan, og taler om den nærmeste udviklingszone.

Det indikerer, at skolen slet ikke har tematiseret sine organisationsmål, og at lærerne i deres tilknytning til den fagprofessionelle kultur først og fremmest knytter an til videnskabssystemets og fagets regler.

Anknytninger til værdidiskurs

Der var langsomt kommet en udvikling i gang med reference til samarbejde til forskel fra prioriteringen af den individuelle virkelighed som værdi som skabte en svag anknytning, især hos de unge, som i øvrigt efterspørger en helhedstænkning på organisationsplan. Der var fx indlagt projektdage, hvilket årsnormen havde givet mulighed for, hvor det var muligt at arbejde tværfagligt og fortsætte det samarbejde som GYM-IT havde skabt:

”GYM-IT har stor betydning for lærersamarbejdet. Det betyder ikke noget, om det har noget at gøre med IT, men at de arbejder sammen. Her er en struktur, som skaber en proces. Nu er det vores bekymring, om vi kan fastholde de mennesker, som har gennemført forløbet sidste år – om vi kan fastholde deres kompetence og deres samarbejde på den facon.” Rektor:p:2114

Her afdækkes de værdimæssige og dermed personlige vanskeligheder ved samarbejde og læring, idet lærerne havde vanskeligt ved at acceptere kritik fra kolleger, og da slet ikke fra andre end ligeuddannede fagfæller. Kritik opfattes negativt blokerende:

”Ja, for vi forlanger jo af eleverne, at de skal kunne samarbejde, samtidig med at vi ikke er særlig gode til det selv, faktisk. Det skinner også meget igennem i GYM-IT. Der skal man arbejde i team, aflevere opgaverne i team, og man skal så have respons på sin opgave, og derefter skal man revidere den, inden man kan få den godkendt. Hvis du vidste, hvad det har givet af problemer: gymnasielærerne vil bare ikke finde sig i, at nogen kommer og kritiserer deres opgave. Det vil man simpelthen ikke have. Den er færdig, når de har gjort den færdig. Vi vil ikke have kritik.” L5p:4250

Når de grundlæggende værdisæt, eller styringsforhold, for professionsudøvelsen ikke er reflekteret, betyder det, at de konflikter og usikkerheder, der er dukket op i kølvandet på ændringer i det lag, fx i forbindelse med samarbejde skaber yderligere usikkerhed og såkaldte defensive lukninger, hvor systemet forsøger at beskytte sig selv ved ikke at lade sig forstyrre eller irritere til selvdannelse.

.

Manglende anknytninger

De manglende anknytninger relaterede sig på overfladen til materiellet, til manglende kompetence, usikkerhed og manglende funktionsdygtighed i team'ene. Tekniske vanskeligheder og mangel på økonomiske midler er netop hyppigt forekommende forklaringer på manglende brug af IT.

”Eleverne forlanger ikke så meget, at man skal arbejde med IT, men de stiller mere krav til det, som er i lokalet. Brokker sig over,

at maskinerne er langsomme, er materiellet ikke er godt nok, at de ikke kan bruge de samme tekstbehandlingsprogrammer som derhjemme.” Lp5:3795

En af interviewpersonerne opsummerede stort set alle de problemer, som relaterede sig til manglende refleksion i forhold til organisationens virkelighedssyn: fag som det primære, et fagsyn som en fast størrelse og læreren som det centrale. Den individuelle virkelighed blev oplevet som truet, hvilket gav anledning til usikkerhed, som blev forværret ved rammemæssige problemer i forhold til undervisningen (tekniske problemer, økonomiske og tidsmæssige problemer), hvilket udtrykkes meget sigende:

”Jeg har brokket mig, fordi jeg ikke synes, at det er så vigtigt for mit fag [*sprogfag, forf.bem.*]. Det er selvfølgelig rart at få opgaverne på den fine måde, som IT kan give, og det er rart at søge oplysninger. Men selve den elementære sprogundervisning synes jeg ikke, at jeg kan forsvare foran skærmen. Eller jeg har ikke lyst til det. Jeg synes, at de mangler selve sproget, og jeg tænker om det bliver ligesom med sproglaboratoriet. Det var sjovt i en periode, og så var det ikke sjovt længere. Det var tidskrævende fordi vi ingen ordentlige programmer havde, og så var det tit i uorden. Og det er måske også det, der har generet mig ved vores grej her – at ventetiden har været kolossal stor. Og hvis man så ikke er nogen teknisk begavelse, så går det i vasken. Det har jeg oplevet, og så ...” L9p:3715

”Jeg tror snarere, at det er min usikkerhed. Både det tekniske og det at kunne vejlede eleverne ordentligt. De kan sikkert godt, men det er lige det med at tage mod til sig. Nej, det er ikke tab over for eleverne, men det er, fordi jeg tænker på al den tid, vi spilder.” L9p:3740

Denne usikkerhed føres over på tekniske problemer med materiellet, med manglende programmer og undervisningsmateriale, mens det, der er i spil, er den ændrede identitet og rolle i forhold til professionsudøvelsen, jf. *figur 28*:

	Formel- retlige	Mål	Økono- misk/ tekniske	Værdier (grundlæggende antagelser)	Pædago- giske	Uddele- gering Organisa- torisk struktur	Ledelses person
Shifters	Krav fra UVM via de faglige bekendtgørelser Krav fra amtet Pålæg fra rektor	Klar strategi Ledelsesmæssig prioritering Prioritering af ressourcer i forhold til pædagogiske mål og skolens mål	Hjemme PC	"Tiden" Den praktiserede virkelighed: - Eleverne - Faglig relevans Lyst: Leg/"ildsjæle" Tillid Samarbejde	Fag- relevante programmer Obligatoriske faglige IT - kurser	Uddelegering af opgaveimple- menteringen Medinddragelse i beslutnin- gerne	Engagement Opmærksom- hed
Barrierer	Top-down- styring Manglende kontrol af beslutninger	Manglende viden om strategi	Manglende tilgængelighed IT tager midler fra bøgerne Manglende tid	Autonomi (manglende kollegial forpligtelse) Frihed (manglende kollegial udvikling) Kollega/venne- diskurs	Manglende faglig/pæd. IT- ekspertise Dårlige lokale mæssige forhold	Manglende medarbejder inddragelse Manglende koordinering	Manglende interesse for enkeltpersoner Manglende synlig prioritering af projekter Manglende reel uddelegering

Figur 29: Provinsgymnasiet. Anknætningsmuligheder og barrierer. Marianne Abrahamsen (2008)

Opsamling på undersøgelsen af case 1, Provinsgymnasiet

Schein har som tidligere nævnt defineret de grundlæggende antagelser som kulturens dybeste niveau, organisationens implicite antagelser om de psykiske systemer og omverdenen, som er de værdier der orienteres imod. Tidligere i afhandlingen har jeg behandlet en beslutningens anatomi, og herunder forudsætningerne for at et psykisk system knytter an til en beslutning. Ny viden og indsigt møder ofte hindringer i forhold til at blive omdannet til bevidsthed i de psykiske systemer så de fører til ændret praksis, fordi det nye er i konflikt med de indre forestillinger om, hvordan verden hænger sammen, jf Weick's *enactment*-teori. De mentale modeller, det, der hos Schein svarer til de grundlæggende antagelser, er aktive, og den måde de fremtræder i diskurserne er bestemmende for, om ledelse og lærere vælger at forholde sig anknættende eller afvisende over for beslutningspræmisserne for praksisændring.

Jeg har struktureret afsnittet efter seks dimensioner, som jeg har kunnet finde ud fra de grundlæggende antagelser, som udgør Provinsgymnasiets organisationskulturkontekst, forholdet til omverdenen, styringen, værdierne, menneskesynet, organisering og ledelse.

Forholdet til omverdenen

På Provinsgymnasiet var det styrende for aktiviteten stadig den traditionelle dannelsesstanke, og skolen lå som et reservat, afsondret fra omgivelserne.

Skolen havde imidlertid det identitetsproblem, som den deler med de fleste gymnasier i landet, at grundlaget for dens opgaveløsning havde ændret sig gennem de godt 30 år den havde eksisteret. Men den dannelseskultur, som var gymnasiets oprindelige grundlag var ændret, rekrutteringsgrundlaget var bredere, og det var i dette tomrum, at ændringspresset fra omverdenen (jf. *kapitel 7*), udgjorde et irritationselement - eller mulighed for udvikling af organisationen.

Relationerne opad, forholdet til det politisk/administrative system, uddannelsesstyrelsen og amtet, blev ikke primært opfattet af lærerne som en samarbejdsrelation, mens rektor, som var den, som havde den direkte kontakt med myndighederne, og enkeltlærere også, opfattede uddannelsesstyrelsen og amtsforvaltningen som en samarbejdsrelation.

Relationerne til markedet, udadtil, holdningen til det faldende elevtal i gymnasiets optagelsesområde var blandt lærerne nærmest en passivt-defensiv holdning. Forholdet til forældrene var præget af ønsket fra den første rektors side om, at skolen skulle være respekteret og derfor ikke skulle gøre sig bemærket – i betydningen ”ud til bens” - på nogen måde. Den skulle leve op til de gamle dannelsesidealer, med rektor som traditionens vogter, dvs. det modsatte af positionering i et marked. Der kunne dog spores en begyndende åbning – tvungen – under let pres fra skolens bestyrelse, som under den nuværende rektor var begyndt at stille krav til skolen om udvikling også inden for IT-området. Omverdenen var derved for første gang blevet et forstyrrende element i en udvikling, der organisatorisk er foregået som en svag, ”organisk”, tilpasning til omverdenen.

Styring

Den hierarkiske politiske styring gennem love, bekendtgørelser og programmer fra uddannelsesstyrelsen og gennem de økonomiske rammer fra amtet blev opfattet som fjerne af lærerne. Begge myndighedsniveauer blev opfattet som kontrolorganer, som indirekte gennem fagbekendtgørelser og eksamensbestemmelser skulle sikre standardproduktet. Nogle lærere brugte dette som værn mod forandringer og opfattede de krævede ændringer som indskrænkninger i deres autonomi, og ud fra deres opfattelse af, at muligheden for prøve noget nyt lå i tilpasning efter individuelle behov, fagligt eller pædagogisk. Andre ønsker netop at anvende de uddannelsespolitiske programmer (jf. *kapitel 7*) som igangsættere for fælles udvikling i organisationen.

Værdier – dominerende diskurser

Beslutninger blev til på grundlag af den sociale virkeligheds forskellige koder, som på Provinsgymnasiet knyttede sig til det professionelle bureaukratis diskurser. Den første rektor personificerede det gamle dannelsesideal knyttet til fagene, som også eksisterede internaliseret i de fleste af lærerne, nemlig billedet

af en kanoniseret viden, og myten om sandheden, som ligger i bøgerne, og som kommer frem gennem lærernes og elevernes dialogiske arbejde med stoffet, og med ledelsen helt dekoblet fra denne proces. Den grænsedragning, der lå mellem ledelses- og professionssystemet - ikke-indblandingskulturen - gav et stort rum mellem individer, grupper og lag, idet den individuelle virkeligheds forrang flettede sig sammen med den store kollegiale afstand.

Skolens traditionelle flade struktur, med rektor som den hierarkiske – dekomplekse – spids, betød, at beslutninger havde deres retfærdige rod i konsensusafgørelser, dvs., beslutningspræmisserne var enighed i lærerkollektivet. Det byggede på en harmoniforestilling, som jeg har vist, ikke eksisterede reelt, idet organisationen var fragmenteret i forskellige grupperinger, som havde forskellige værdier og forskellige interesser, der ønskedes varetaget, og som lå som præmisser for deres beslutninger. Men det harmonisøgende element var stærkere end det konfliktsøgende, og derfor føltes rebellernes, de unges, kamp som ubehagelig og hindrede en tematisering af udvikling såvel på organisations- som personniveau. Men forestillingen om harmoni blev holdt i hævd af frivillighedens og ansvarlighedens princip og i sidste instans af den lukkede dør, *pigeon-holing*-reaktioner, hvor ingen må forstyrre. Her føltes nye krav angstsabende for en del lærere, idet de dominerende diskurser var sanktionerende, fordi de hele tiden blev fornyet, om end med mindre gennemslag. Det store rum fandtes også mellem faggrupperne, der havde tilknyttet en stor særfaglig autoritet. Det var legitimt at have en kritisk, eller i hvert tilfælde en sund skeptisk holdning i forbindelse med udvikling. Det legitime i den skeptiske holdning lå først og fremmest i det tidsbundne. Hvis noget er et modelune, ting som skolen havde erfaret med åben-dør, supervision og nu mente at kunne overføre til IT og projektarbejde, var der god grund til at være kritisk, og man kunne tillade sig den ”tilbagelænedes skeptiske” holdning.

Nogle af de unge var stærkt provokeret af disse holdninger og var parate til at skifte skole, hvis deres kamp for at ændre balancen mellem diskurserne i retning af udvikling og samarbejde ikke lykkedes.

Samlet kan siges, at lærernes professionaliseringsgrad på Provinsgymnasiet stadig var meget høj med hensyn til den faglige struktur, og at den hierarkiske kultur, her især professionsdiskursen, var den dominerende diskurs. Mintzberg (jf. *kapitel 3*) fremhæver vanskeligheder ved tilpasning og fornyelse i den kultur. Lærernes acceptzone⁴³⁵ var i forlængelse heraf smal, dvs., at ledelsesrummet i forhold til forandring af lærernes personlige undervisningspraksis var meget smalt. Det indsnævredes yderligere af en fastlåsthed af nogle af klankulturens kollega- og konsensus(venne-)diskurser, der gjorde diskussioner vanskelige og ufrugtbare samt af den diskursive modstand mod udvikling og nye tematiseringer af samarbejde, som ville kunne udvikles i en mere udviklingsorienteret kultur. Desuden var kulturen splittet i ideologien, altså især i forhold til lønarbejderorienteringen og kaldstanken, men dog med en dominerende diskurs koblet til kaldsideologien, jf. her kulturteoriernes fremhævelse af de uformelle strukturer som det styrende (jf. *kapitel 3*).

⁴³⁵ Jf. Anderson (2001) der skelner mellem bred acceptzone, som den traditionelt er i militæret, hvor ordrer adlydes uden diskussion og smal acceptzone, smallest i frivillige organisationer, hvor medlemmerne skal overbevises personligt for at adlyde’.

Menneskesyn

Skolens faglige atomisering og dominansen af individualisme influerede på menneskesynet på to måder. Konkurrencen om ressourcer til fagene betød, at kolleger blev opfattet som konkurrenter, der forsøgte at trække ressourcer til sig, altså et syn på mennesket som egoistisk og de andre som fjendtlige. Men på den anden side opfattedes mennesket også som godt, idet formålet med interessevaretagelsen i sidste instans var helheden, her skolens ry. Helhedens interesse mentes at blive varetaget gennem den individuelle interesse, jf. enkelte læreres interesse i en idrætslinie, som blev legitimeret i, at det skulle være med til at skaffe flere elever til skolen. At dette menneskesyn vejede tungest, havde sin ideologiske baggrund i et menneskesyn, hvor alle ses som lige flittige og lige motiverede. Da dette er menneskets natur, er det unødvendigt med *belønningssystemer* som i markedsdiskursen, som blot vil skabe splid og demotivation, og i øvrigt unødvendigt, da der var almindelig tillid til den enkeltes ansvarlighed: at alle laver så meget, de kan, og at de laver det så godt som muligt. Her skiltes igen vandene mellem de unge og de gamle, fordi det nu gennem det tvungne samarbejde og forhandlinger var blevet synligt, at sådan forholdt det sig ikke reelt, og fordi de unge informanter oplevede det både som et incitament og en retfærdighed *også* at få belønning for ekstra udført arbejde.

Organisering

Man foretrak symmetriske relationer, og efterstræbte dem - ”vi er ligeværdige”, ”vi er kolleger”, og dette blev understøttet af det flade hierarki, hvor arbejdskernen før var organiseret i sideordnede relationer med reference til Pædagogisk Råd, hvilket med den nye struktur var blevet udfordret, hvor skoleudvalgene var oprette med reference til rektor. Ved større projekter, der ikke lige byggede på den totale frivillige bottom-up-forandring, havde man derfor meget høje og næsten magiske forventninger til frivillighed og konsensus, fordi organisatorisk autoritet havde så ringe legitimitet.

Ledelse

Kulturen på skolen havde udviklet sig så udpræget som lærerkollektivets kultur. Andre ansatte, de nye rektorer, blev respekteret, men kun så længe de respekterede dette faktum. De menneskelige relationer byggede derfor på et princip, der lå i spændingsfeltet mellem den individuelle interessevaretagelse og lærerkollektivets harmoni. Ledelse burde delegeres, men til de ”rigtige”, og den måtte ikke udøves for tydeligt, ligesom rektor og den øvrige ledelse måtte respektere, at de kun var autoriteter i den udstrækning, de fik den tillagt af lærerkollektivet. Det betød også, at lærerne ikke var vant til at betragte skolen som en almindelig arbejdsplads med ledelsen som igangsætter - beslutningstager - af udvikling. De var vant til og opdraget til selv at vide bedst. De havde modstand mod et fagsprog, management-sproget, som forbindes med markeds-kulturen, som de ikke kendte, men havde på den anden side ikke udviklet et fælles sprog i forhold til deres aktiviteter, hverken de pædagogiske eller de ledelsesmæssige, som kunne reflektere ledelse i bredere forstand ud over den rent bureaukratiske.

I forhold til udvikling og forandring så man helst, som Senger⁴³⁶ har beskrevet det, den lokale udvikling i harmonifylde og magtrensede metaforer, som noget, der opstod, men hvor nogle satte sig på den og udviklede den til egen fordel uden at relatere det til organisationens eventuelle udvikling. Der foregik derfor en fortsat kamp/forhandling mellem udvikling, ledelse og anarkistisk frihed, som på Provinsgymnasiet var faldet ud til fordel for den anarkistiske frihed, som blev forsvaret, men som var under pres fra en yngre lærergruppe.

Med de tre rektorer havde ledelsesformen bevæget sig fra den overvejende bureaukratiske, enkle ledelsesform, mod den substantielle i retning af adhokratisk fornyende og den markedsorienterede åbnende kultur, og den nuværende rektors ønske om en reflektiv ledelsesform. De dominerende diskurser begrænsede imidlertid både åbne diskussioner om ledelse, ledelsesidentitet og -funktion og om pædagogisk udvikling i forhold hertil.

Der eksisterede dog på skolen et fremspirende ønske om ledelse, samarbejde og fornyelse, hvor der havde været en mulighed for at kunne skabes en vis dynamik på Provinsgymnasiet, hvis ledelsen havde været i stand til at afdække og reflektere det, og skabe koblinger til andre diskurser, hvorved der ville kunne være skabt nye anknætningspunkter.

Men til trods for disse gode viljer var der store vanskeligheder med at udvide ledelsesformen ud over den formel-retlige simple ledelse. Da skolens anden rektor startede denne proces, der skulle uddelegere beslutningsautoriteten til seks skoleudvalg med en inspektør med ledelsesbeføjelser i hvert, blev processen hæmmet af, at ledelsesgrundlaget hverken dengang eller senere blev klart forhandlet og reflekteret, hverken internt i ledelsen eller på organisationsniveau. Der er således ikke foregået en iagttagelse af 2. orden, dvs. at ledelsessystemet ikke har set sig selv udefra, ligesom organisationen ikke har tematiseret sig selv i forhold til dette og til sin egen identitet i relation til omverdenen, en 3. ordens refleksion af de grundlæggende antagelser om ledelse.

Ledelse i IT- processen på Provinsgymnasiet

Krav om udvikling af IT-kompetencer og IT-inddragelse i undervisningen var kommet som krav til organisationen udefra, og ledelsens handlemåde blev legitimeret herigennem. Derudover havde ledelsen gennem moderniseringen fået forskellige ledelsesværktøjer til implementeringen, som knyttede sig til en rationel opfattelse af en årsags-virkningskæde. Men IT var ikke reflekteret af ledelsen eller diskuteret i organisationen, og ledelsens handlemåde medførte den oplevelse fra lærergruppens side, at der foregik en topstyring, idet de stadig agerede efter den professionelle bureaukratiske ledelsesform. Den dekobling, der eksisterede mellem rektors ledelsesdomæne og lærernes opfattelse af eget domæne, betød modstand mod rektors ledelsesteknikker. Da lærerne ydermere ikke var blevet inddraget i handleplaner på organisationsplan, skabte det frustrationer og modstand. Rektor havde ikke arbejdet strategisk ud fra sit eget ideal om sin funktion. Han havde ændret rammebetingelser fx gennem omstruktureringen, men havde ikke reflekteret grundlaget for omstruktureringen og IT's funktion i organisationen og i fagene i forhold til de grundlæggende forestillinger på skolen. Ledelsen havde ikke støttet sig

⁴³⁶ Senger (2003)

tilstrækkeligt til reformvenlige kræfter i lærerkollegiet og de diskurser, som de knyttede an til, ej heller til de ændringer i omverdenen, i samfundssystemet, som kunne fungere som præmisser for diskussioner af præmisser for beslutninger.

Ledelsens historie, den lange periode med manglende interesse, manglende kommunikation, ekspertise og administrativ organisatorisk dygtighed i forhold til at sikre rammerne blev nævnt som en barriere for udvikling. Kombineret med dobbeltholdningen til ledelse, hvor rektor blev beskrevet positivt i forhold til en funktion som igangsætter og støtte, og samtidig negativt, ud fra en gammel aversion mod indblanding, samtidig med at ledelsesindblanding blev betragtet som en forudsætning for beslutningernes efterliv gjorde, at ledelsen nærmest var låst af kulturen, var i en *double-bindsituation*, idet den ikke havde bred legitimitet til hverken at gøre det ene eller det andet.

Alle respondenterne anvendte ikke IT, til trods for beslutninger om dette. Beslutningen havde ikke været kommunikeret meningsfuldt, og den havde ikke sikret et efterliv. Det gennemgående træk var, at interviewpersonerne i første omgang forklarede den manglende anknytning ved, at der ønskedes mere tid, lettere adgang til IT-lokalet, samt at der ønskedes pc'er i hver klasse, altså tekniske begrundelser. Dernæst fremhævede de, at de kun anvendte IT, hvis det gav mening i forhold til deres fag. Organisatorisk hang det sammen med den historiske forankring i en fagopdelt klasseundervisning, som ikke var sat til debat på organisationsplan. Det hindrede eller vanskeliggjorde andet end en organisk udvikling med langsom ændring af præmisserne for beslutningspræmisserne. Ledelsen skulle være gået mere aktivt ind og skabt sig et autoritetsrum, både for at forhandle de nødvendige asymmetriske relationer på plads, at sikre beslutningskonsekvenserne og at gå konkret ind i IT-processen. Her skulle ledelsen have skabt mening gennem de tre dimensioner: *sagsdimensionen*, så IT blev diskuteret igennem, og der blev opnået klarhed over hvad der blev talt om i forhold til IT (som teknik, som pædagogisk værktøj, som kommunikationsredskab og hvordan i forhold til den enkeltes undervisning), *tidsdimensionen*, så der blev etableret et skema for forløbet af processen, da alt selvsagt ikke kan foregå på én gang, og *socialdimensionen*, at der blev taget nogle beslutninger, og at ledelsen etablerede beslutningskonsekvenser. Endelig skulle ledelsen markere sig i kampen mellem de unge og de gamle idealister og i forhold til de eksisterende diskurser, så diskussionen ikke blev stående ved en kommunikation, der var stivnet i bestemte uformelle strukturer, koblet til nogle bestemte diskurser.

Kapitel 10

CASE 2, Hovedstadsgymnasiet

Præmishorisont – Kontekst

Studiet af Hovedstadsgymnasiet indledes også ganske kort med præsentation af nogle nøgletal, som giver det første overblik over skolen med dens baggrund og vilkår er. Det skal understreges igen, at det drejer sig om *oversigtsdata*. For nærmere specificering henvises til selv case-studiet.

Oversigtsdata:

CASE → PARAMETER	Hovedstadsgymnasiet
Oprettelsesår	1400-tallet
Bygninger	1979
Uddannelser	STX, HF, VUC
Årligt budget	30 mill + varierende tilskud, spec til IT og bygningsrenovering
Gymnasie-frekvens i amtet	44,1 % på amtsplan (34,6 % landsgnst på amtsplan) 55 % i skolens område
Antal elever	ca 1000, heraf ca 700 heldagselever (stx+hf) ⁴³⁷
Ledelse/ hierarkiniveauer	
Antal	Rektor 6 inspektorer Udvalgsstruktur (10 faste udvalg herunder IT-udvalg, 8 øvrige udvalg, pædagogisk udvalg er under forberedelse)
Kønsfordeling i den formelle ledelse	M: 6 K: 1
Fordelt på faggrupper	Rektor: hum Inspektorer: hum, samf
Lærere	
Antal	102
Kønsfordeling	M 51 % , K 49 %
Aldersspredning	Sidst i 20'erne til midt i tresserne
Gennemsnitalder	49
Ansættelsesfrekvens	Løbende fordelt over årene Ældst ansatte er fra sidst i 1960'erne Yngste ansatte er fra 2001 ⁴³⁸
Lønssystem	Grundløn Lokalaftale om udmøntning af løndele i hht OK99 er gennemført
Elever/PC-ratio	6,7
Lærere/PC-ratio	Ingen finansiering af hjemme-pc til alle lærere
Profil/målsætning	Har udarbejdet en formel målsætningsprofil Modtager støtte til ca. 20 forsøgsprojekter ⁴³⁹

⁴³⁷ Skolen udnytter sin lokalemæssige kapacitet fuldt ud og mere til, idet der undervises hf-hold eftermiddag og aften.

⁴³⁸ På grund af den store elevsøgning har det været muligt at blive ved med at ansætte lærere. Således er den yngst ansatte aldersmæssigt sidst i tyverne.

⁴³⁹ Skolen har profileret sig med nye arbejdsformer, specielt projektarbejde med inddragelse af IT samt en lang række mindre projekter, fx en IT-klasse. Et synligt tegn på dens aktivitetsniveau er, at skolen i skoleåret 2001-02 modtager støtte til ca. 20 projekter fra UVM.

Figur 30: *Oversigtdata fra Hovedstadsgymnasiet. Marianne Abrahamsen (2008)*

Kort om skolens historie

Gymnasiets ligger i en gammel landsby tæt på en mellemstor provinsby i et forstadsområde til København. Det er et område, som har sit eget lokale særpræg, samtidig med at det - i forhold til arbejdspladsernes placering i hovedstadsområdet - er orienteret mod København og dermed befolket med mange pendlere.

Skolen har en lang historie, idet den har eksisteret som undervisningsinstitution siden slutningen af 1400-tallet. Den har været ramme om forskellige typer af gymnasiale uddannelser, har været beliggende på forskellige lokaliteter og under forskellige navne: den har bevæget sig fra latinskole, dvs. tilknyttet kirken (jf. *kapitel 5*) over videnskabelig realskole, højere almenskole, gymnasium og gymnasium og hf, har delt bygning med VUC-kursus. Siden slutningen af 1990'erne været rammen om den tre-årige gymnasieuddannelse og om Hf-uddannelserne ⁴⁴⁰, så overordnet set kan skolen beskrives som en skole, der har levet i en konstant bevægelse med både flytninger og omstruktureringer med ekspanderende funktioner og stigende elevtal. Den har igennem hele sit lange liv skullet omstille sig dels i forhold til funktion, placering, uddannelsestyper og sidst gennem sammenlægningen med en anden institution, hvor forskellige lærerkollegier med forskellige kulturer har skullet finde sammen. Den lange eksistens og ekspansion har betydet, at ansættelse og afskedigelser af lærere har kunnet foregå jævnt.

Med sine ca. 1000 elever fordelt på de forskellige almene gymnasiale uddannelser er det et meget stort gymnasium. Siden midten af 90'erne har det øget sit ansøgstal med godt 50 % på trods af de faldende ungdomsårgange fra midt til sidst i 1990'erne. Skolens nuværende bygninger er taget i brug i 1979 og rummer i alt 33 klasser⁴⁴¹.

I amtet er der blandt politikerne stærk fokus på gymnasieområdet og et ønske om høj *performance* forstået således, at man meget bevidst ønsker kvalitetsuddannelser og uddannelser, der kan give eleverne de kompetencer, der kræves i et moderne globaliseret samfund. Det drejer sig om krav om samarbejde på tværs af uddannelserne, indholdsmæssige krav og IT-kompetencer. Der eksisterer et tæt samarbejde med amtets rektorer med henblik på udvælgelse af fokusområder, og i skoleåret 2001-02 drejede det sig om internationalisering, udvikling af teknologiske kompetencer, undervisningsdifferentiering, demokrati samt konkrete tiltag over for frafald ligesom lærernes efteruddannelse, bygningernes standard og undervisningsmiddelbestanden explicit ønskes forbedret. Alle institutioner skal udarbejde servicemål med henblik på dels bench-marking dels på kontrol af implementeringen af de politiske krav ⁴⁴². Skolerne kan individuelt søge om midler til disse formål

Gymnasiets optagelsesområde, dets ”marked”, er et forholdsvist homogent forstadsområde med tradition for uddannelse. Ifølge Danmarks statistik ligger indbyggerne indkomstmæssigt i den øvre del af landets personindkomster.

⁴⁴⁰ Kilde: Artikel om skolens historie forfattet af skolens rektor.

⁴⁴¹ Brugerinformation fra skolens hjemmeside, febr. 2001

⁴⁴² Kilde: Amtets indsatsområder for skoleåret 2001-2002

Forældrenes uddannelsesniveau⁴⁴³ i skolens område ligger ligeledes som det højeste i landet og med hensyn til gymnasiefrekvens ligger den på 44,1 i amtet, hvilket er 7,6% over landsgennemsnittet på 34,6⁴⁴⁴. Frekvensen i skolens område ligger på godt 55 %⁴⁴⁵, hvilket sammen med det øvrige hovedstadsområde er det højeste i landet. Forældrenes høje uddannelsesniveau kan være en medvirkende årsag til stor opmærksomhed rettet mod skolen og dens ydelse, idet de - og deres børn - har muligheden for at vælge mellem flere gymnasiale uddannelsesinstitutioner. Inden for en radius af 5-6 km ligger der en række konkurrerende institutioner, fire gymnasier og en erhvervsskole. Da amtet har stillet krav om offentliggørelse på skolernes hjemmeside af nøgletal⁴⁴⁶ - herunder skolernes IT-status samt fokus- og forsøgsområder, kan brugerne gennem denne bench-marking foretage en direkte sammenligning på forskellige parametre. Det giver en mere markedspræget, brugerorienteret, pragmatisk holdning til gymnasieinstitutionen – langt fra tidligere tiders ydmyge holdning til institutionen. Som rektor siger om forældrenes holdning:

”I gamle dage skulle man være en lille smule ydmyg, hvis man skulle tale med gymnasielæreren. Det er de jo ikke i dag.”
Rektorh:199.

Antallet af lærere er omkring hundrede, og det har ikke været nødvendigt med afskedigelser eller ansættelsesstop, som kunne være foranlediget af de faldende ungdomsårgange i slutningen af 1990’erne. Det har betydet, at lærerne er blevet ansat ved skolen i en lind strøm med 2-4 pr. år⁴⁴⁷. Sammenlægningen med en anden institution i begyndelsen af 90’erne gav dog skolen 20 nye lærere på én gang, men da en stor del af disse tidligere havde været tilknyttet skolen, ”kom de hjem igen”, som en informant udtrykker det. Det betyder, at de ikke kom til skolen som fremmede, der skulle integreres.

Lærerne bor alle i hovedstadsområdet, fordelt således at ca. halvdelen bor i lokalområdet⁴⁴⁸, mens den anden halvdel bor i København. De er uddannelsesmæssigt udgået fra forskellige universiteter, både de gamle universiteter, Århus og Københavns universiteter, og fra de nye, Ålborg og Roskilde universiteter.

Overenskomstmæssigt er tjenestetidsaftalen fra 1999 forhandlet på plads og trådt i kraft med skoleåret 2000-2001.

⁴⁴³ AKFNyt/3/2002

⁴⁴⁴ UVM Publikationer, Gymnasieskolen i tal 2000

⁴⁴⁵ Rektors oplysning fra skolens nøgletal

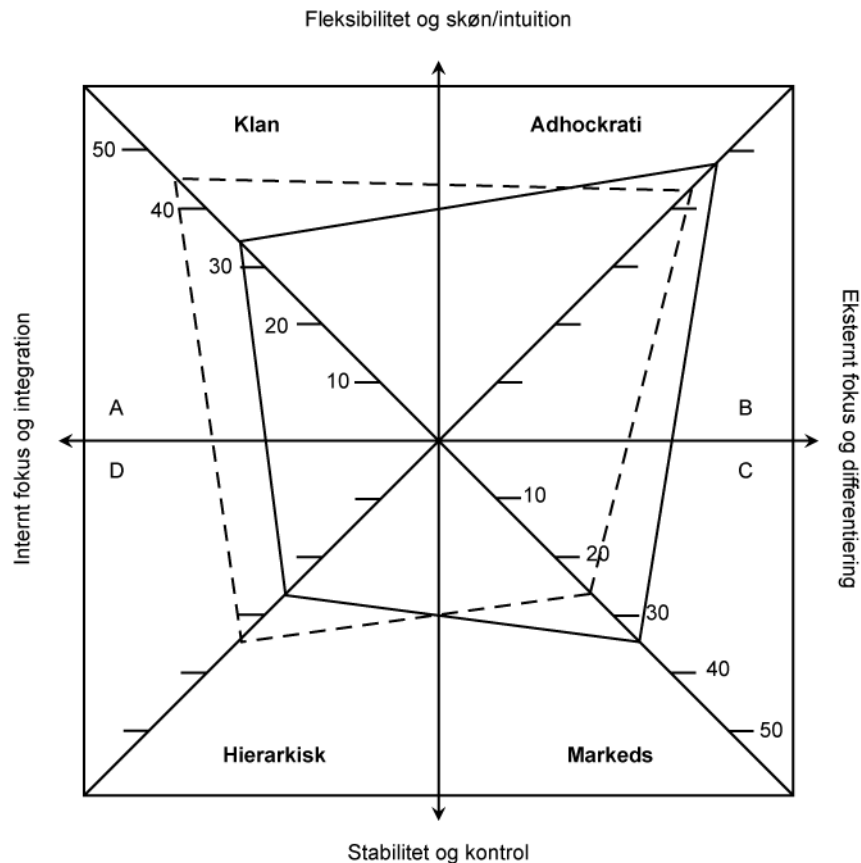
⁴⁴⁶ faktuelle tal i forhold til bygninger, klassetal, resultater, aktiviteter

⁴⁴⁷ Kilde: Skolens G2-skemaer, lønskemaer, som bla indeholder oplysninger om læreres anciennitet

⁴⁴⁸ Kilde: Skolens personaleoversigt 2001-2002

Resultaterne af den kvantitative undersøgelse

Organisationskultur-undersøgelsen (OCAI)



Figur 31: Hovedstadsskolen. Oversigt over den aktuelle og den foretrukne organisationskultur Marianne Abrahamsen (2008)

Den *ubrudte* linie er den gennemsnitlige opgørelse over interviewpersonernes vurdering af skolens organisationskultur på undersøgelsestidspunktet.

Den *stiplede* linie er den gennemsnitlige opgørelse over den organisationskultur, som interviewpersonerne ville foretrække.

Billedet er fremkommet som beskrevet i afsnittet om metode, *kapitel 4*.

Tolkning af kulturprofilen

Ligesom på Provinsgymnasiet giver bevarelserne informationer om:

- Kulturtype
- Diskrepanser mellem den eksisterende og den foretrukne kultur
- Kongruens eller diskrepans mellem den dominerende og den foretrukne kultur, specificeret på områder, grupper eller individer
- Vil kunne sammenlignes med andre kulturprofiler inden for samme felt eller branche.

Kulturtype

Den kulturtype, som scorer højest på Hovedstadsgymnasiet, er ad-hokratikulturen. Hos så at sige alle respondenter (undtagen to) vurderes den som liggende 10 points over den næstdominerende kultur, markeds-kulturen. Den hierarkiske vurderes lavest. Den dominerende kultur på denne skole vurderer respondenterne som værende dynamisk og udviklingsorienteret. Sammenholdes dette med respondenterne svar på skolens succeskriterier, ligger de hos alle respondenterne, undtagen to, rektor og ledende inspektør, orienteret i forhold til markedet, dvs. rettet mod *elevtilfredshed* og *søgetal*, mens rektor og ledende inspektør vurderer ad-hokratikulturen som den dominerende, med *udvikling* som succeskriterium.

Diskrepanser

Her kan konstateres, at der fremkommer en forskel mellem det eksisterende og det ønskede i retning af en større balance mellem de fire kulturer: lidt mindre ad-hokratisk kultur og lidt mere hierarkisk, fordelt således at lærerne foretrækker mindre fornyelseskultur, mere koordinering og styr på det, at ledelsesgruppen foretrækker status quo, og at rektor derudover ville foretrække større sammenhæng og engagement i lærergruppen, dvs. ønske om mere integration.

Ved at gå ind i de enkelte spørgeskemaer er det også muligt på denne skole at udspalte forskellige grupperinger blandt respondenterne. De kan igen deles op i tilfredse og ikke-tilfredse grupper, ud fra om der er diskrepans mellem den eksisterende kultur og den ønskede kulturtype:

– (minus) diskrepans - *de tilfredse*

Det drejer sig om hele *ledelsesgruppen*, som foretrækker den eksisterende kultur, idet der ikke kan spores diskrepanser i denne gruppe. I *lærergruppen* ligger seks respondenter i denne kategori⁴⁴⁹

+ diskrepans – *de utilfredse*

Her foretrækker fem respondenter en højere grad af klankultur, dvs. de ønsker mere sammenhæng, men det må ikke ske på bekostning af markeds-kulturen. Især de yngste lærere foretrækker mere integration⁴⁵⁰, altså i retning af klankulturen

Ledelseskulturen

Ledelseskulturen betegnes som overvejende homogen.

- *Ledelsen* selv betegner den som en overvejende ad-hokratisk og markeds-kulturel ledelseskultur, med en svag præference hos tre af ledelsesrespondenterne⁴⁵¹ om en mere hierarkisk kultur.

- *Lærerne* betegner ligeledes ledelseskulturen som overvejende ad-hokratisk og/eller markedsorienteret. Ledelsen har opmærksomheden rettet fremad mod udvikling og fornyelse, det bureaukratiske nedprioriteres. To respondenter

⁴⁴⁹ Lh2, Lh5, Lh6, Lh7, Lh8, ITI

⁴⁵⁰ L2h, L6h, L5h, L7h, L9h

⁴⁵¹ Insp1h, Insp5h, Insp6h

skiller sig ud⁴⁵², idet de beskriver ledelseskulturen som værende henholdsvis klan og hierarkisk orienteret, og halvdelen af respondenterne viser i overensstemmelse hermed, at de ville foretrække en mere hierarkisk ledelseskultur. Disse præferencer fordeler sig spredt på både alder og fag. Enkelte respondenter angiver, at de foretrækker en ledelseskultur i retning af en klankulturel ledelseskultur.

I forhold til ledelsesstil er det markant hos alle lærerrespondenterne, at de foretrækker en ledelsesstil, der er mindre ad-hokratisk og mere hierarkisk, dvs mindre igangsættende og mere koordinerende - mens ingen af respondenterne fra ledelsesgruppen har denne præference.

Kongruens

Den dominerende kultur er stærk, idet der er forholdsvis stor kongruens mellem vurderingen af de enkelte områder i organisationen og eventuelle ønsker om ændringer. Både ledelse og lærere foretrækker en kultur, som er dynamisk.

Sammenligninger med organisationer inden for samme felt

Hvis der sammenlignes med Cameron og Quinn's undersøgelser⁴⁵³, er denne organisation atypisk for offentlige organisationer i kraft af dens stærke fornyelseskultur, og i forhold til andre undersøgelser af udvikling inden for gymnasiet⁴⁵⁴ befinder gymnasiets kultur sig blandt de mere udviklingsorienterede, og skolen er dermed forskellig - også fra Provinsgymnasiet.

Opsamling på OCAI-undersøgelsen

Samlet giver denne undersøgelse et indtryk af en organisation, der er forandrings- og risikovillig, som er konkurrenceorienteret og med rektor i spidsen for denne tendens, som lærerne overordnet er tilfredse med, dog samtidig med at lærerne foretrækker en justering i retning af en bedre afbalancering mellem fornyelse og stabilitet. Med ønsket om mere klan-kultur er det indlysende, at formen ønskes mere konsensusorienteret. Det kan tolkes som et ønske om mere social sammenhængskraft i organisationen.

Dette vil jeg i det følgende uddybe ved at gå længere ind i besvarelserne gennem interviewundersøgelsen samt via mine observationer på stedet, for der ud fra at se på, hvilke muligheder det har givet for ledelsen i forandringsprocessen, og hvilke ledelsen har anvendt, og hvilke den evt. kunne have anvendt for at facilitere processen yderligere. Jeg vil anvende den samme analysemodel som ved Provinsgymnasiet.

⁴⁵² Lh-7, Lh-9

⁴⁵³ Cameron & Quinn (1999):69

⁴⁵⁴ Raab og Abrahamsen (2004) Dolin et al. (2005)

Resultaterne af den kvalitative undersøgelse - interviewundersøgelsen

Hovedstadsgymnasiets kultur – værdier og dominerende diskurser

Jeg vil i det følgende gennemgå den organisationskulturelle kontekst på Hovedstadsgymnasiet og afdække de diskurser med hvilke organisationsmedlemmerne tolker deres verden – og som dermed er med til at forme ledelseskonteksten. Herunder vil jeg inddrage *spørgeskema 2 og 3*, de kvantitative skemaer, som understøtter disse resultater.

Ud over at jeg har kunnet afdække de samme diskurser som på Provinsgymnasiet, har jeg kunnet afdække to yderligere, markedsdiskursen og konsensusdiskursen. Det betyder ikke, at de ikke fandtes på Provinsgymnasiet, men de slog ikke markant igennem, hvorimod dette var tilfældet på Hovedstadsgymnasiet. Det giver sig selv, at kulturen desuden på flere punkter er kvalitativt anderledes, og at diskurserne er flettet sammen i andre mønstre, hvorved forskelle i kulturene på de to skoler træder frem og former en anden kontekst for ledelse.

Interviewpersonernes karakteristik af skolen kan på nogle punkter ligne den karakteristik, som interviewpersonerne gav af Provinsgymnasiet. Skolen anses for at være et rart sted at arbejde på, folk er venlige over for hinanden. Forskellen ligger i det dynamiske, som er en overordnet værdi på Hovedstadsgymnasiet, og som er med til at skabe dens sammenhængskraft:

”Den er god og positiv, varm på mange måder.” L8h:2154

”I øjeblikket synes jeg, der er meget loyalitet og gensidig tillid her på stedet, og jeg synes også, der er meget engagement i fornyelse og udvikling.” L1h:2214

Så overordnet bekræfter interviewundersøgelsen resultaterne af OCAI-undersøgelsen, hvor skolen ligger i kvadranterne med en fleksibel ad-hocratisk organisationskultur orienteret eksternt mod udvikling og mod et marked.

Jeg vil i min gennemgang af diskurserne lægge ud med den diskurs, som opfattes som den mest karakteristiske for Hovedstadsgymnasiet: udviklingsdiskursen.

Udviklingsdiskursen

Skolen modtager økonomisk støtte til 20 udviklingsprojekter⁴⁵⁵, og alle respondenteres udtalelser handler derfor ikke overraskende om, at det er en dynamisk skole, som udvikler sig gennem en lang række projekter. Udviklingen er overordnet meget målrettet, idet et fælles projekt på skolen dels er projektarbejdsformen dels satsning på IT. Disse to områder fremhæves i

⁴⁵⁵ Oplysninger fra gymnasiets hjemmeside 2001

skolens officielle papirer, og de understøttes af indførelse af årsnormen, de lange 90-minutters lektioner, lærernes organisering i klasseteams og de tvungne evalueringer af projekterne samt den nye arbejdstidsaftale, som giver en højere fleksibilitet i rammerne om undervisningen.

Sideløbende med de officielle projekter, foregår udvikling også *bottom-up*, dvs. ud fra initiativer der skabes individuelt eller gruppevis. I den forbindelse fremhæves skolens størrelse som befordrende, idet der altid er nogen, der ”er med på noget nyt”:

”Jeg synes, at kulturen er præget af, at man generelt ikke er bange for at tage nyt op.” Rektorh:149

”Jeg har en fornemmelse af, at det et stort sted, hvor tingene bevæger sig fremad. Vi er ikke altid lige så velorganiserede måske i forhold til præcise mål, men alligevel rykker vi jo gevaldigt fremad på grund af mange uformelle strukturer og initiativer, der tages sådan mere lokalt blandt kolleger.” Insp6h:105

Der er ingen tvivl om, at lærerne opfatter skolen, som en skole med en identitet, som er knyttet til diversitet og udvikling, og interviewpersonerne fremhæver alle udviklingen som noget positivt.

Men det høje aktivitetsniveau skaber forventeligt de problemer, som hænger sammen med den risiko, der er indbygget i den ad-hockratiske kultur, nemlig manglende samordning og opfølgning af projekterne generelt (jf. *kapitel 3*). Mange af interviewpersonerne nævner en følelse af usikkerhed og uoverskuelighed i det daglige, og samtidig med glæden ved udvikling, besværer de sig alle over, at der bliver igangsat for mange initiativer, uden at de samles op og evalueres:

”Der bliver sat utrolig mange skibe i vandet, og de bader rundt, og så synker de, fordi de bliver glemt.” L6h:2605

”Det kan nogle gange irritere mig, at man hele tiden søger nye veje og prøver nye ting. Man holder ikke fast.” L4h:4523

Det får et par af interviewpersonerne til at beskrive projekterne som symboler uden reelt indhold, fordi der ikke følges tilstrækkeligt op på initiativerne:

”Selvfølgelig lægger man vægt på, at man når til nogen resultater, men altså jeg tror nok, at det, at man stiller nogen - altså har nogen visioner og ønsker at prøve noget nyt, det spiller en langt større rolle for organisationen, end om man nu også når frem til nogle resultater. Jeg har indtryk af, at startprocessen er det vigtige.” L9h:2215

Dynamikken har således skabt et behov for at få samlet op, hvilket kom frem i interviewpersonernes ønsker i OCAI-undersøgelsen om et træk mod den hierarkiske kultur for at få mulighed for at bygge videre på pædagogiske diskussioner og dermed bevæge sig over i en slags lærende organisation, dvs., hvor der kan foregå en videndeling og erfaringsudveksling, der kan være med til at forandre organisationen. Informanterne udtrykker behov for både inspiration og refleksion. Som den væsentlige hindring angives mangel på tid og rum:

”Hvordan kommer vi sådan videre med en pædagogisk

diskussion? Den synes jeg faktisk, at vi mangler. [...] Rum til de ting – det tror jeg faktisk, at der har været mere af før i tiden.”L6h:2974

Det får den konsekvens for en del af lærerne, at den dynamik, der er så karakteristisk for Hovedstadsgymnasiet, og som opfattes både som frihed og som tvang, samtidig skaber usikkerhed og uoverskuelighed:

”Vi skal have projektarbejde og undervisning med projektperioder [...] Det er simpelthen noget vi skal. Det ligger selvfølgelig også i tiden, at vi skal det, og vi kan ikke bare sige: vi vil ikke. Der har været så mange frustrationer i lærergruppen. Det hører ledelsen jo ikke, men det hører man jo, når man kommer ind, og folk står næsten grædefærdige.” L5h:2610

Der ligger således både en glæde og stolthed hos lærerne over at være på en udviklingsorienteret skole, en lidt hæsblæsende kultur, og derfor også frustrationer over en uhensigtsmæssig struktur, der ikke sikrer orden og sammenhæng.

Markeds/virksomhedsdiskursen

Markedsdiskursen, som er kommet med bl.a. NPM og er forholdsvis ny i gymnasiesammenhænge var ikke slået igennem på Provinsgymnasiet, men er derimod slået meget stærkt igennem på Hovedstadsgymnasiet. Det kan hænge sammen med, at skolen ligger i reel konkurrence om eleverne med de omkringliggende gymnasier. Denne konkurrence har været mærkbar i slutningen af 1990'erne med den generelle nedgang i ansøgere til gymnasieuddannelsen på grund af de faldende ungdomsårgange. Området omkring Hovedstadsgymnasiet har befolkningsmæssigt været lige så hårdt ramt i forhold til størrelsen af ungdomsårgange, som Provinsgymnasiets område, og ét af nabogymnasierne har fx måttet halvere sit klassetal og afskedige et stort antal af lærerne. Hovedstadsgymnasiet er derfor meget opmærksom på vigtigheden af at tiltrække elever, idet alle er helt klar over, at stor elevsøgning giver mange elever, som giver et større budget at arbejde med og dermed større sikkerhed i ansættelsen:

”Den der markedsorientering - det var jo så på grund af omstændighedernes mangel på elever. Det var ligesom blevet en nødvendighed i gymnasiet også at blive nødt til at profilere os og vise, hvad kan vi, hvad har vi af tilbud.” Insp4:1000

”Det har været hårdt for gymnasieskolen, at vi skal sælge nogle billetter.” L6h:2619

I den forbindelse opleves skolens ry som en vigtig faktor. Derfor anerkendes skolens stærke profilering udadtil, der dels giver god søgning og dels bidrager til organisationens selvfølelse og integration:

”...det er utrolig vigtigt at skabe en eller anden form for gruppeopfattelse, stolthed over stedet osv. [...] I en periode, hvor nogen synes, at lærerrollen er blevet degraderet i samfundets øjne, så er det jo vigtigt både for kollegerne og eleverne at se, at det der har vi lavet, det er sørme i avisen. Der er blevet lagt mærke til, at

der er blevet lavet alle tiders skolekomedie eller ét eller andet.”
Insp6h:971

Markedet tolkes således både som fjendtligt, dvs., at det skal erobres, og som venligt, dvs., at der skal samarbejdes udadtil med de eksterne systemer. Det er rektors domæne. De eksterne krav om tilbagemeldinger til amtet om skolens tal og aktiviteter opfylder han uden diskussion dels symbolsk og dels for at skaffe yderligere midler til skolen - om end han ikke ser den udviklingsmæssige gevinst i det:

”Nogle gange får folk [*amtet, forf.bem.*] jo sådan nogle tal. Vi skal have nogle data, flere data - som om det kunne løse alle problemerne. Hvis vi bare kunne lægge data nok på bordet, så kan vi få nogle penge.” Rektorh:575

Han er også meget opmærksom på forholdet til forældrene – som betragtes som en kundegruppe:

”Forældrene - jeg har en masse forældresamtaler osv., når der er problemer, med bestyrelsen, forældregrupper og sådan noget.”
Rektorh:605

Imidlertid opfattes det høje aktivitetsniveau, nødvendigheden af at tiltrække elever, som er en del af markeds-kulturen som en negativ faktor i forhold til det, som nogle af interviewpersonerne forbinder med kvalitet i undervisningen:

”Vi skal sælge nogle billetter. Vi skal simpelthen have de elever ind, som vi overhovedet kan få, og så skal vi have de bevillinger, som vi kan så kan få. Der er da i hvert tilfælde en masse kvalitet, der går tabt. ” L6h:2618

Uden at uddybe det nærmere virker det som et udtryk for, at det antages, at markeds-kulturen skulle være kvalitetsskabende, hvilket sker på bekostning af den fagprofessionelle kultur. Forholdet er imidlertid ikke reflekteret, og markedsorienteringen afvises uden nærmere begrundelse.

Lønarbejderdiskursen

Der er i kulturen på Hovedstadsgymnasiet både en modstand mod og en støtte til principperne i OK99, dvs. ny løn og ny tid som motiverende for den enkeltes arbejdsindsats og effektivitet. Princippet om motivering gennem løn og/eller tid falder især den ældre lærergruppe for brystet, fordi dette princip udfordrer de værdier, der ligger i den bureaukratiske kaldsarbejdskultur, hvor belønningen ligger i, at have nået eleverne, hvor denne form for belønning har været en større motivation end en evt. økonomisk gevinst:

”I gamle dage, der var det nok, hvis de [*lærerne, forf.bem.*] havde tændt gnisten i elevernes øjne, så var det belønning nok.”
Rektorh:166

OK 99 opleves som hæmmende for en fleksibel udførelse af opgaverne og virker i visse tilfælde kontraproduktivt i forhold til lærernes arbejdsindsats,

dvs., at skolen risikerer at få mindre for pengene. Den gamle både idealistiske og pragmatiske opfattelse af, at forbruget i tid og løn ikke altid hang sammen, men at det nok gik op i den sidste ende, har ændret sig. En interviewperson har oplevet en manglende ansvarlighed og en ny ”grådighed” – nemlig at kolleger modtager løn for tid, som ikke er anvendt, altså at lærere har fået en sum timer til udførelse af en opgave, og de er ikke alle sammen anvendt. Det er en situation, som er lig den tidligere beskrevne situation på Provinsgymnasiet, den manglende opfyldelse af IT- introduktionen:

”Om det fungerer, har meget at gøre med ansvarsfølelse – og med grådighed med henblik på fordeling af timer. Nu hørte jeg i går en kollega sige til mig, at nu fordeler jeg alle de timer, vi har fået til hvert team – 30 timer – selvom vi ikke har arbejdet for dem. Jeg synes, at det er grådigt. Folk tror, at de har arbejdet i 60 timer, men i virkeligheden har de kun arbejdet i 15 timer. Det blev jeg faktisk sur over. Så sagde hun, at det gør alle de andre. Jeg synes, at moralen er dårlig med hensyn til det, og det er skadeligt på langt sigt.” L5h:2330

Men det kommer også frem, at den fleksible måde at omgås løn og timer på længe har haft negative konsekvenser for den samordning af aktiviteter og beslutninger, som er helt nødvendige i en løs struktur. Pædagogisk Råd er i en sådan sammenhæng et koordineringsorgan, idet de fælles beslutninger om aktiviteter og evt nye tiltag foregår der. Imidlertid har disse møder ikke været opfattet, som en forpligtende aktivitet, dvs. en aktivitet, som man har fået penge for, og som man har skullet levere en ydelse for, på samme måde som undervisningen. Et stort diskussionspunkt på skolen er fremmødet til disse møder. I det foregående skoleår lå fremmødet gennemsnitlig på under 50 %⁴⁵⁶. Ét er, at rådets indflydelse derved svækkes, og noget andet er, at lærerne ikke alle har været med i eller kender de beslutninger, der er truffet – heraf nogle med konsekvenser for den enkeltes undervisning. Man har diskuteret muligheden for afkrydsning ved fremmøde, dog endnu ikke fx træk i løn ved udeblivelse:

”Det er kun ganske kort tid siden, at vi på vores conferencesystem, hvor det jo er lidt uklart stadigvæk, om det er noget man bliver betalt for, eller om det er nødvendigt, at man kommer. Man bliver jo rent faktisk betalt for det, fordi det indgår i fællespuljen. Juridisk set svarer det til, at man bliver væk fra en undervisningstime. Vi har jo diskuteret forskellige muligheder både med afkrydsning og ting og sager, men foreløbig bliver det stående på det.” Insp2h:369

Men igen på det mere pragmatiske plan: i lønmodtagerkulturens optik har det måske ikke noget med etiske normer at gøre, som den første informant siger, men at man opfylder sin medlemsforpligtelse i forhold til organisationen. Som den anden informant udtrykker det - og de yngre kolleger er ikke i tvivl - de ønsker aftalt betaling for ekstra arbejdsopgaver:

”Det er da meget godt at man har en konsensus om, at man styrer en udvikling efter ønske fra folk. [...] Det kan ikke kun være det. Der skal gives ny løn til! L3h:4433

⁴⁵⁶ Kilde: Pædagogisk Råd formandens opgørelse fra skoleåret 2000-2001

En anden tilsyneladende problematisk følgevirkning af OK 99 er, at en del af lærergruppen mener, at der derved sker en kvalitativ differentiering af lærerne, og at det opleves som demotiverende og personligt usikkerhedsskabende:

”Nu der hænger det her over os, om hvem der nu får kvalifikationstillæg, og hvem der ikke har fået – når nu rektor bruger den her med A- og B-holdet – så er det sådan, at hvis man ikke står på listen, så er man ikke blevet set. Så er man ikke blevet anerkendt for det arbejde, man gør, på trods af at vi får vores løn.” Insph:3100

Ny løn og tid skaber en konflikt, som deler lærerkollegiet op, især mellem de ældre, de tavse og de nyansatte, og løn/tid har betydning for de forskellige lærergrupper motivation for deres anknæytninger til beslutninger - og dermed for ledelsens mulige teknikker.

Bureaukratidiskursen

Selvom Hovedstadsgymnasiet i OCAI-undersøgelsen blev diagnosticeret som overvejende ad-hokratisk i sin kulturform og i overensstemmelse hermed med udviklingsdiskursen som den dominerende, er Hovedstadsgymnasiet dog stadig i sin struktur *fagbureaukratisk*. På det indholdsmæssige plan ligger rammerne for lærerne stadig formelt-retligt i love og fagbekendtgørelser, organiseret i fag, klasser, lektioner, pensumkrav og med kontrollen indbygget i eksamenssystemet. Administrationen sørger for at tilrettelægge rammerne for undervisningen i det daglige, mens lærerne - det være sig i forbindelse med projektarbejde eller i den individuelle undervisning, har ansvaret for det undervisningsmæssige. Hovedstadsgymnasiet har lig Provinsgymnasiet og landets øvrige gymnasier en tradition for uddelegering af beslutninger til forskellige udvalg.

Organiseringen med de nye skoleudvalg, hvor der sidder en ledelsesrepræsentant i hvert, der har beslutningsret med klar reference til toppen, i modsætning til tidligere, hvor der refereredes til bunden, til lærerkollektivet, er en form for rebureaukratisering, og den matcher ikke helt den tidligere flade demokratiske og mere løst koblede udvalgsstruktur. Interviewpersonerne er meget delte på dette punkt, fordi de både ønsker at bevare det gamle og samtidig godt kan se, at det ikke fungerer.

Den almindelige utilfredshed, som har kunnet anes, viste sig imidlertid både i forhold til den daglige bureaukratiske administration, koordineringen af undervisningsaktiviteterne og den manglende kontrol med effekten af de beslutninger, som lærerne selv har deltaget i. Det betød, at IT-udvalget måtte køre selv og udarbejde IT-strategi og ikke mindst foretage kontrol og opfølgninger, samtidig med at bureaukratidiskursen i forhold til kontrol og opfølgning i øvrigt er forholdsvis svag. Holdningen hos rektor var, at han havde tillid til, at beslutninger blev fulgt op:

”Når vi bliver enige om det, så forventer jeg også, at de gør det uden at jeg overhovedet behøver at blive involveret i det. Jeg vil ikke blande mig i det, og jeg vil ikke kontrollere det. Det kan få nogen til at sige, at jeg altid sætter ting i værk uden at følge op på

det, men som jeg siger: der er ingen grund til at kontrollere, hvis vi har aftalt, hvad der skal ske.” Rektorh:1494

Det kan være en årsag til, at de bureaukratiske udefrakommende krav om resultatorientering og evalueringer, som løbende skal foretages af skolens projekter, er blevet accepteret af lærerne, fordi de er med til at skabe det overblik, som de ellers synes at mangle:

”Vi har jo også evaluering: Det synes jeg også er udmærket. Det er forpligtende - en skriftlig evaluering - i forhold til ens undervisning.” L3h:3953

Men usikkerheden kalder på dels en tættere personaleledelse og dels en form for kontrol, dvs. en ledelsesmæssig samordning af aktiviteterne, og opfølgning, beslutningskonsekvenserne, for at få reduceret kompleksiteten og den deraf følgende usikkerhed, som måske yderligere ønskes kompenseret i forhold til det behov for anerkendelse, som nogle interviewpersoner har givet udtryk for.

Professionsdiskursen

Den selvledende, autonome, kultur i forhold til den faglige undervisning - at man som lærerprofessionel selv er ansvarlig for sit fag og sin personlige faglige udvikling fremhæves - på trods af ønsket om samordning - alligevel som en værdi for alle, som også her er relateret til lærerens individuelle rum og frihed:

”Det er klart, at der er nogen, der ligger meget fast på fagets krav, som de kalder det, og om du kan nå pensum, om de nu repeterer. Det er deres egne forholdsvis gamle opfattelser af, hvad det er at være lærer. Det er deres lille rum, deres fag og deres elever, der skal igennem. Dertil og så ikke videre.” Insp3h:349

Vi vil gerne være os selv, og vi vil styre det selv, og vi vil have lov til at gøre det fuldstændigt individuelt, og så lukker vi andre ude.” L6h:3392

At faglighed også giver prestige, gør også, at det faglige for en del af interviewpersonerne vurderes højere end pædagogisk fornyelse gennem afprøvning af nye pædagogiske metoder:

”Jeg er bange for at bruge nye metoder for meget i min undervisning. Det er jo ud over min kerneundervisning eller mit egentlig faglige.” Lh5:2010

For denne type lærer er det først og fremmest det, som foregår i lærerens eget rum, i klassen i mødet med eleverne, der er styrende og er *shiftern* for en evt ændring af undervisningen, igen på grund af det forhold som Dolin m.fl kalder *praktisisme*, eller *handletvang*⁴⁵⁷ i forhold til eleverne:

”Hvis jeg ændrer på noget, så er det mange gange elevernes reaktioner, jeg vil sige, at det er ene kilde til det.” L4h:2678

⁴⁵⁷ Dolin (2005):69

I samme sammenhæng nævner en del af informanterne vigtigheden af at *afprøve* tingene, inden man anvender dem i undervisningen, og her angives betydningen et lille spark', som igangsætter:

"I øjeblikket er jeg i gang med GYM-IT, og der prøver man nogle ting, og der får man da inspiration til, at det kunne man måske prøve. Det synes jeg også er godt, at man får nogle spark nogle gange." L4h:2683

I anden række kommer et evt. formuleret pædagogisk grundlag eller et fælles mål, at der i givet fald opleves en samordning af eller mening med aktiviteterne⁴⁵⁸. Der efterlyses udnyttelse af de potentialer, som kunne ligge i en bedre organisering af den faglige og pædagogiske videndeling og dermed udvikling af professionaliteten:

"Arbejdet i faggrupper skal gøres mere kvalificeret. Faggrupper skal udnyttes bedre som den store ressource, de er. I en af mine egne faggrupper sker der ingenting - stort set - i forhold til, hvad der kunne ske. I forhold til at der ikke er nogen fælles ting på dagsordenen at diskutere. Det mener jeg helt klart, at med hensyn til den pædagogiske udvikling, at der ligger nogle ressourcer i faggrupperne, som ikke bliver udnyttet." Insp6h:1978

Hos de nye lærere, som er ved at finde deres form, er samarbejdet en hjælp eller inspiration, som de efterlyser fra de gamle lærere. Disse er imidlertid ikke særlig opmærksomme på betydningen af denne erfaringsudveksling eller vidensdeling:

"[...] inspiration, de ældre glemmer det – ikke fordi de ikke vil, men de tænker ikke sådan. De har styr på det, og de tænker ikke, at der måske sidder en lærer, der ikke har den samme erfaring." L2h:2694

Selvom de ældre lærere alligevel anerkender, at de gennem samarbejdet udfordres og kommer i gang med noget, som de ellers ikke ville:

"Snak med kolleger: hvad gør du? Det lyder spændende. Udveksling af materiale." L9h:2720

"Jeg har prøvet at samarbejde med kolleger. [...] Inspirationen kommer jo så fra, at vi taler sammen, vi to der arbejder med det, og det samme med øvrige kolleger." L1h:2673

Der er således på skolen en dobbeltholdning i professionsdiskursen – den traditionelle diskurs omkring individuel faglig udvikling er ved at trække over i en erkendelse af nødvendigheden af fælles faglig udvikling. Hos de nyansatte er der et forholdsvist stort udækket behov for at få del i de erfarnes viden og erfaringer, og de efterlyser mere samarbejde, dvs., at de trækker i retning af en større intern integration.

⁴⁵⁸ Det er det som Arfwedson kalder lærernes praksisviden, dvs. strømme af rutiner blandt hvilke læreren foretager improviserede valg. Den erfarnes lærers viden skal ses som evnen til at finde en tråd i det kaos af muligheder som enhver time udgør. En tilegnelse af et udviklingsprojekts nye metoder, vil ofte føre læreren tilbage til det sikre, det som han eller hun har på sit repertoire og som han eller hun mestrer - uden at vedkommende egentlig ønsker det. (Arfwedson, 1994)

Kollegadiskursen

For at slå det fast igen: forkærligheden for de symmetriske relationer og troen på den enkeltes ekspertviden kommer frem i udtalelserne om, at ingen kan - eller skal - blande sig i den enkeltes undervisning, medmindre de er på samme faglige niveau. Den er bundet til den fagprofessionelle ideologi om, at vi alle er ligeværdige og lige dygtige på vores felt. Det kan dog samtidig skabe en angst for at blive afsløret i ikke at slå til eller ikke at være dygtig nok. Ingen skal bestemme over hinanden eller kritisere hinanden. Det afgørende derfor vigtigheden af både at bevare et individuelt rum og at bevare de gode sociale relationer. Dette betyder, at kollegialiteten er med til at lukke af ind til det individuelle rum, og skabe et tabu i forhold til kunne kritisere eller gribe ind over for en kollegas manglende arbejdsindsats eller standard. På den måde kan kollegialiteten blive en hindring på skolen for en selvledelse på gruppeplan, i klasseteam og organisationsplan, dvs. for de områder, der rækker ud over den enkelte lærers praksis. Dette har, som bl.a. den historiske gennemgang af gymnasiet som organisation (*kapitel 5*) har vist, ikke været et problem i den selvledende fagbureaukratiske struktur, men bliver det med det øgede samarbejde både gennem team- og projektarbejde, som er skolens fokusområder. Rektor udtrykker det helt kontant, idet det er blevet et ledelsesproblem i forbindelse med de nye arbejdsformer og nye strukturer, fordi lærerne ikke ønsker at røre ved kolleger ved at påtale evt. manglende opfyldelse af aftaler:

”Jeg tror, at det er skolens problem i det hele taget, at vi meget sjældent siger fra. Vi siger ikke til en kollega, at det der var altså ikke godt nok, det du lavede i det teamwork, som vi var i gang med.

Du mener, at det kan være, fordi det fagligt er for dårligt eller er udtryk for dovenskab?

Ja, det er mest det slappe. Det er noget, vi har kæmpet lidt med, fordi – altså på et tidspunkt havde jeg nogle lærere derinde, som sagde, at du må gøre noget. Her står vi med en klasse, som når de [*lærerne, forf.*] kommer der, så kommer der 4 ud af 11 [*til mødet, forf.*], og så siger jeg: hvad vil I have, jeg skal gøre ved det? Du skal sige noget til dem, siger de. Så siger jeg noget til dem, og jeg har en hurtig pind i vores ugentlige nyhedsbrev, og så kommer der så nogen og siger: ej, du må ikke skrive sådan noget offentligt.” Rektorh:310

Det at ændre på sin praksis hænger derfor på den ene side sammen med, om lærerne kan få det til at fungere i undervisningen. For disse lærere er faste rammer og tryghed væsentlig for deres måde at fungere som lærere på, hvilket giver den rutine i positiv forstand og den faglige overlegenhed, der for de fleste skal til for at styre undervisningen. Dette skaber i forandringstider en usikkerhed og angst for ikke at slå til, at blive den professionelt underlegne, hvilket også er en hæmsko for fagligt kollegialt samarbejde:

”Vi vil heller ikke have supervision på. [...] Det er noget med, at vi som gruppe er bange for at vise svaghed. [...] Vi er bange for, at de er bedre end os.” L6h:2395

Og igen: en dobbeltholdning der både hænger fast i de grundlæggende antagelser om kollega-integritet og en voksende erkendelse af nødvendigheden af et opgør med den, hvis opståede konflikter også i et fagligt samarbejde skal kunne løses, det samarbejde som også er en del af udviklingen og anvendelsen af IT- kompetencerne.

Vennediskursen

Denne diskurs er ikke særlig dominerende på Hovedstadsgymnasiet, og det er især de ældre, som nævner forandringer i forhold til tidligere. Forandringen opleves desuden forskelligt af de to køn. Hvor de mandlige informanter taler om det faglige samarbejde og kammeratlige forhold, som er nedtonet nu, taler kvinderne om stemninger og holdninger, og om hvordan de har fundet nære venner blandt kolleger, som man hyggede sig med, og som også inspirerede dem fagligt:

”[...] studiekredse, hvor man kunne blive inspireret fagligt, der har været filosofiske snakkegrupper, det er der ikke mere. Det er nu mere socialt, vi er sammen i de små grupperinger.” L6h:2974

De yngre nævner vigtigheden af at have et socialt netværk på skolen:

”Det er en stor skole. Man kan nogle gange drukne i den store skole. [...] når der er mange lærere, så er der måske ikke så meget tid til den enkelte. Hvis man ikke råber op, så bliver man måske glemt.” L5h:2430

Dette understøtter Gottlieb og Hornstrups⁴⁵⁹ udsagn om, at de personlige relationer er altafgørende i en løst struktureret organisation, og forklarer OCAI-undersøgelsens resultat, hvor der kunne spores et ønske om en mere integrerende kultur, som igen også hænger sammen med det tidligere udtalte ønske om videndeling, erfaringsudveksling.

Konsensusdiskursen

Vennediskursen er således svækket med tiden, men konsensuskulturen har derimod ikke undergået de store forandringer:

”Det bevirker jo så, at det er sådan et rimelig levende kollegium, og der er ikke i forhold til andre gymnasieskoler, som man kender lidt til, egentlig sådan stor klikedannelse, et sådan meget - kan man sige - fredsommeligt klima. Der er ingen konflikter, som ligger og ulmer, eller hvis der kommer ting op, så er det spontane ting måske, der kommer udefra også og reageres på, og som kan løse sig – ikke varer ved.” Insp3h:245

Denne overordnede konsensus giver åbenbart en slags konfliktblindhed, for det kommer frem i interviewene, at skolen alligevel rummer flere grupperinger,

⁴⁵⁹ Gottlieb og Hornstrup (1998):11

hvor der ulmer en uspecificeret uro og surhed, som har svært ved at komme konstruktivt og kvalificeret frem:

”Kulturen her, det er de mange uformelle grupperinger”.
Insp6h:105

”Jeg vil jo nok sige, at min fornemmelse er sådan, at i lærerkulturen i det hele taget, at der er nok nogle lærere, der har det bedst med at surmule lidt og lader være med at skabe konflikter, men som alligevel dufter lidt af gruppeutilfredshed, uden at det kommer frem.”Insp5h:540

En interviewperson fortæller om en hændelse, hvor hun kritiserede forhold, som hun mente, at hun havde dækning for blandt kollegerne, men hvor de alligevel ikke turde bakke hende op på selve mødet. Hun ser som udtryk for konfliktangst:

”Der er ingen der siger noget på PR-mødet. Der var helt tavst. Da jeg så gik ud til bilen, der kom en kollega løbende, og sagde:

”Ih hvor var det godt, det du sagde, jeg er helt enig med dig.”

Så sagde jeg:

”Hvorfor siger du det ikke på mødet?”

”Det er også for dårligt af mig, og vi er også for feje.”

Den har jeg hørt så meget: vi er jo så feje, og hvor er det dårligt, at vi ikke bakker dig op, men vi mener det samme.” L5h:2552

Konsensusdiskursen, den høflige stemning, dækker over, at den angst, der er at spore, ikke kommer frem, og det stiller krav om mental robusthed som en nødvendighed for ”overlevelse” i denne kultur. Det gælder både i forhold til en angst for ledelsen og i forhold til en angst for at stå frem og risikere mental udelukkelse af fællesskabet i de større forsamlinger:

”Der er da også nogle ting med det sociale miljø [...] nogle kolleger, der er bukket under psykisk. Man kan gå rundt på sådan en stor skole – bare fuldstændig uden at snakke med eleverne og lærerne.”L3h:4413

”Denne skole har jo ikke været afskedigelsestruet i mange år i modsætning til andre, men der har altid været angst [...] for at stå frem og kritisere. Man er ligesom bange for at få ledelsen mod sig eller ikke at blive accepteret osv.” L5h:2548

En interviewperson nævner et andet eksempel på problemet, som udspringer af, at når det fx kommer til at skulle vælge lærere til skolens forskellige udvalg, kan lærerne ikke lide at vurdere hinanden, i forhold til hvem der kunne være mest kvalificeret til at besætte posterne. På skolen eksisterer der en konvention om, at det er de unge, som skal gå ind i udvalgene, til trods for at de mere erfarne i forhold til skolens arbejde måtte anses for at være mere kompetente. Det betyder, at hvert år, når der skal vælges medlemmer, til udvalgene, er det selvskrævet, at det er de unge, der skal vælges. Andre kriterier ville skabe konflikter:

”Det er også sådan lidt et mantra, vi har, at det skal bare være de nye. Det behøver det jo heller ikke at være, [...] men det var noget med, hvem der lige havde meldt sig først igen. Så ville vi

andre ikke ind i kampvalg. Det vil vi ikke, og så accepterer vi bare, at så er tingene sådan.” L5h:2590

Der er ingen tvivl om, at samarbejde og konsensus kan have en positiv effekt både på undervisningen og på lærerkulturen, men som Hargreaves⁴⁶⁰ gør opmærksom på, henviser konsensus til et nuanceret felt af mulige strukturer med flere mulige formål, hvoraf alle ikke er lige konstruktive og ønskværdige, idet de kan dække over uløste samarbejdshæmmende konflikter.

Den stærke konsensdiskurs dækker over - eller skygger for - en fragmentering og dækker over og hindrer en italesættelse af konflikter og hindrer dermed måske også, at en ny pædagogisk diskurs kan fæstne sig på skolen som helhed.

Demokratidiskursen

På Hovedstadsgymnasiet sidder man i det samme problem som på Provinsgymnasiet, nemlig at konsensusdiskursen og demokratidiskursen, troen på at medbestemmelse og demokratisk enighed i alle beslutninger fremmer tilslutningen til disse – i virkeligheden dækker over, at bestemt ikke alle agerer således, fordi den individuelle fagbureaukratiske autonomi er stærkere:

”Gymnasielærere som gruppe, det er jo meget selvstændige mennesker, vi ved godt, hvordan tingene skal være, synes vi hver især, og vi er så forskellige. De gange vi har skullet stemme eller finde ud af nogen ting, jamen så når vi går ud af døren, skal vi gå til højre eller til venstre? Og så stemmer vi om det, og så er der flertal for at gå til venstre. Og så går 2/3 til venstre og 1/3 til højre. Og de gør det 3 minutter efter, at vi har holdt afstemningen, og alle er enige om, at det er en demokratisk proces. Vi stemmer og flertallet vinder. Alligevel er der en stor gruppe, som vælger at gå den anden vej.” L6h:2400

”De, som ikke er enige, de gør det ikke.” L6h:2595

Her er det især de gamle lærere, som er synderne og de unge, som er trætte af denne pseudodemokratiske kultur, og som ikke har noget imod, at magten fra rektor er synlig:

”Jeg tror ikke, at vi er så autonome, som de ældre er. De klarer sig selv. Ledelsen skal altså ikke bestemme noget for dem – hvor vi andre måske ikke synes, at det er så farligt, at der kommer nogen og siger, at nu skal det foregå på en bestemt måde.” L2h:3200

Som tidligere vist oplever lærerne, at det er et problem med det manglende fremmøde til Pædagogisk Råd-møderne. Det kan dels hænge sammen med forskydningen af magten fra Pædagogisk Råd til ledelsen – rektor, inspektorer og de nye udvalg. Pædagogisk Råd-møderne opleves som tidsrøvende, beslutningernes sociale dimensioner får overvægt, der er for meget snak i de samme skurer og for lidt handling så forståelse og beslutningernes efterliv ikke sikres, dvs., at der også på denne skole er en overvægt af den sociale dimension frem for den sags- og tidsmæssige. Udvalgsstrukturen har været et forsøg på at

⁴⁶⁰ Hargreaves (1996) kap. 4

afhjælpe dette, men det har givet en oplevelse af et demokratisk underskud. Det føles som et tab, men på den anden side opleves omlægningen som forståelig set i et effektivitetsperspektiv:

”Jeg siger, at jeg synes, at han [*rektor, forf.bem.*] i bund og grund ikke er demokratisk. Hans sindelag er ikke demokratisk, og det hænger sammen med, at han er leder, og jeg har en evne til at springe over og se det fra hans side. Jeg kan sagtens se nogen ting, og jeg kan se fornuft i det, og at det er træls, når de hersens endeløse diskussioner og samtaler kører på PR osv. Og hvor han sidder og måske synes, at han har en dybere forståelse af det - eller i hvert fald har et andet perspektiv eller nogle flere informationer. I hvert fald måske et bedre grundlag at træffe beslutning på - og så kører det løs.” Lh2496

Grupperinger

På trods af den tilsyneladende konsensusorientering er lærergruppen alligevel fragmenteret i forskellige grupperinger: de gamle idealister, som på denne skole stadig er udviklingsorienterede. Desuden er en gruppe af kvindelige lærere, som både via deres faglige udvikling, deres engagement og deres sensitivitet og omsorg over for, hvad der foregår både blandt lærere og elever, en forholdsvis dominerende gruppe:

”Der er en gruppe her [...] som er hypersensitive overfor alting. De har virkelig patent på sandheden nogle gange. De er hyperfølsomme både overfor, hvordan man som leder agerer, men også over alt, hvad der foregår omkring på gymnasiet.” Rektorh: 324

Dernæst en ny gruppe unge lærere, som i takt med deres voksende antal langsomt er uformelt organiserede, og som gruppe er ved at skabe en ny kultur:

”Vi har fået en stor gruppe unge. [...] De er kommet i løbet af et par år. Fordi vi har faktisk mange, der er 30 år, der omkring eller yngre endnu. Det er startet ved deres bord, og det er meget hyggeligt. Der er også andre, der synes det. Det er et meget attraktivt bord.” Insp1h

De skiller sig ud både ved deres aktivitetsniveau og deres holdning til ledelse:

”De [*de yngre lærere, forf.bem.*] er ret frimodige og kan endda få mere ud af rektor end en ældre mere forsigtig lærer, fordi rektor også sådan set er begejstret for initiativ og ungdom. De møder stor opmærksomhed fra hans side, men ikke på bekostning af nogen, så jeg tror bestemt, at de fornemmer, at hvis de har initiativer og gerne vil løfte noget, så er der mulighed for det.” Insp3h:270

Hovedstadsgymnasiet afspejler en mere diversificeret skole end Provinsgymnasiet, med andre grupperingsmønstre, hvoraf fire grupper fremstod mest markant.

- *De unge nyansatte:*

De er overvejende udviklings- og markedsorienterede. De vil gerne have udvikling generelt på skolen og ønsker samspil med de øvrige kolleger med henblik på videndeling. De ønsker klare mål og rammer, opfølgning og belønning for udført arbejde, både materielt og mentalt, og er glade for den tydelige ledelse, men ønsker mere opfølgning. De er interesseret i ledelse som ressourcepartner. Samtidig er de også stærkt fag-professionelt orienterede i forhold til deres personlige undervisning.

- *De tavse:*

De manifesterer sig ikke meget og er mest fagligt orienterede, men arbejder gerne med og er aktive i udviklingsprojekter. De tager selv initiativer, men ønsker ikke indblanding i deres praksis, hverken fra kolleger eller ledelse. Desuden ønsker de ikke at gå ind i konflikter.

- *De følsomme damer:*

Disse er mest udviklingsorienteret og arbejder gerne sammen, deler erfaringer og er meget aktive i skolens udvikling. De er desuden klan-orienterede gennem deres store opmærksomhed på organisationens sociale temperatur og over for såvel kollegerne som deres elevers velbefindende. De er også stærkt faglig-pædagogisk orienteret. Samtidig er de en slags primadonnaer, der har stort behov for opmærksomhed og bekræftelse.

- *De gamle idealister:*

De har altid været aktive i skolens udvikling og organiserer sig i udviklingsorienterede grupper, men ønsker ikke - hierarkisk - indblanding i deres praksis. Er skeptiske over for ledelse og markeds-kulturens lønmodtagermentalitet, samtidig med at de er helt med på skolens bestræbelser på at positionere sig i markedet.

"Ildsjæle" kan spores inden for alle grupperingerne.

Ledelsesdiskurser

OCAI-undersøgelsen viste, at der eksisterer en forholdsvis samstemmende opfattelse blandt informanterne af ledelsen på Hovedstadsgymnasiet. De identificerede klart topledelsen – rektor - som den markedsorienterede, udadvendte og fornyende, mens inspektorerne optrådte i de traditionelle administrative roller, dvs. inden for den bureaukratiske diskurs' rammer:

"Det kan ofte være ledelsen, som tager initiativet, men hvor vi prøver meget hurtigt at sætte nogle nøglepersoner på, som så kører det videre." Insp4:23

"Jeg synes, at vi prøver at samle op." Insp4h:59

"Det er os, der gør det lidt kedelige arbejde." Insp4h.

Den bureaukratiske ledelsesdiskurs

Skolens rektor indtil først i 1990'erne, var af den gamle skole, en slags traditionens vogter, og hans form skabte et lærerkollegium, der var forenet imod rektor – et mønster, der var meget lig mønstret på Provinsgymnasiet:

”Den gamle rektor var én, der bestemte alt og gjorde det fra oven. Sådan vil jeg have det. I den periode [...] var vi meget polariserede. Han havde også gode træk, han havde også gode ideer. Det var ikke det. Der var nogle gange krig på stien. Det føler jeg ikke mere.” L9h

Rektor praktiserede en meget lukket, diktatorisk og personlig ledelsesform, hvor han styrede ud fra egne præferencer:

”Han spillede ikke med åbne kort. Han havde protegéer og havde oprettet sig selv som tænketank. Budgettet var heller ikke særlig åbent, så der var penge til det, han syntes om, og der var ikke penge til det, han ikke brød sig om. [...] Den nye overgang her til en yngre og meget mere åben og demokratisk ledelsesstil.” Insp2h.284

Denne overgang skete som tidligere nævnt i begyndelsen af 1990'erne og skolen har haft tid til at komme sig over ham, om end diskurserne fra den tid stadig hænger ved. Strukturelt fungerer ledelsesgruppen indbyrdes, som den har gjort siden den nuværende rektor tiltrådte. Inspektorerne har hver deres funktionsområde. Kravet fra amtet i forhold til ledelserne på gymnasierne er, at der skal være teamledelse, dvs. uddelegering af beslutningskompetence til inspektorerne, hvilket har udmøntet sig i en ny organisationsstruktur à la Provinsgymnasiet med skoleudvalg med en inspektør siddende i hvert. Denne form mener rektor imidlertid stadig er traditionelt bureaukratisk, og har ikke noget at gøre med teamledelse, hvis man forstår teamledelse på den måde, at medlemmerne af ledelsesgruppen optræder ligeværdigt og supplerer hinanden kompetencemæssigt i forhold til fælles opgaver. Kompetencerne ligger mest i forhold til supplerende af rektors interesseområder eller mangel på samme:

”Der er nogle, der kalder det et team. Jeg har egentlig aldrig ment, at det var et team. Min ledelsesgruppe ved alt, hvad jeg gør. [...] Jeg har fuld tillid til min ledelsesgruppe – meget endda. Jeg mener, at de på en eller anden måde supplerer hinanden meget godt. De kan så mange forskellige ting. De kan alle de ting, som jeg egentlig er så ligeglad med.” Rektorh:497

Det vil sige, at når den bureaukratiske diskurs udtrykkes igennem både lærernes opfattelse af inspektorerne og deres egen selvopfattelse og vurderes som overvejende homogen, kan det skyldes, at inspektorerne alle er udnævnt af den siddende rektor, med de forskelle, der naturligt ligger i, at de seks inspektorer er forskellige mennesker. Toporienteringen og rektors dynamik gør, at inspektorerne følger trop, ikke selv er initiativtagende og opfattes som rektors forlængede arm – et forhold som de både selv, og lærerne, befinder sig godt med. En informant siger fx om inspektorerne:

”For mig er de jo praktører. Jeg ser dem ikke som læggende nogle linjer men som gør noget ud fra det, som man har besluttet.”
L9h:2339

og en inspektør siger selv:

”Her på skolen er rektor utrolig central. Det er ham, man går til, ja og så må vi andre prøve at se på økonomien i det og sådan.”
Insp1h:405

Den udviklingsorienterede ledelsesdiskurs

Rektor tager selv initiativer til udvikling og støtter så at sige alle udviklingsinitiativer blandt lærerne og lader dem nogenlunde gruppere sig efter egne præferencer. Den klare udviklingsprioritering fra rektors side udnytter de unge. De anvender en *cut-out*-strategi, dvs., at de springer de fælles demokratiske arenaer over og går direkte til rektor:

”De drøner ind til ledelsen, hvis det ikke lige passer ind i det, jeg har gang i. [...]. Jeg kan mærke, at der sker et skred i den kultur, der er på skolen. Fra en meget flad struktur til en mere individualistisk” L9h:2319

”De unge - jeg ser også, hvordan de tackler ledelsen anderledes end vi gamle. Tidligere klarede man tingene internt, inden man gik til ledelsen.” L6h:2321

Rektor trækker de særligt aktive unge ind omkring sig og forsøger derved at styrke den strategiske udvikling:

”Man kan jo se, at der sidder en gruppe øverst oppe, det er noget, der er opstået inden for et år eller sidste år, tror jeg, så meget er præget af de unge.” Insp3:

Det er således rektor, der trækker organisationens *udvikling* på det pædagogiske område. Bagsiden af denne dynamik, som Cameron & Quinn også fremhæver som faren ved de konstante ledelseskraav om forandringer, er, at enderne ikke rigtigt bliver lukket, og at organisationen frustreres og stresses.

I forhold til nødvendig koordinering er det rektor, som personligt følger op på aktiviteter. Han holder sig informeret og giver tilbagemeldinger, som ofte giver grundlag for videre drøftelser:

”Kontrol er det vel ikke der, men så ved jeg jo, at rektor han holder sig orienteret om, hvordan det går, og om hvordan produktet af projektet, hvordan det er. På den måde kan man sige, at han holder et vågent øje med, hvad der foregår, og siger det også bagefter, hvad hans erfaring har været af projekter, og så bliver det diskuteret og drøftet.” L4h:3896

Men koordineringen, opfølgningen og de personlige tilbagemeldinger er som nævnt ikke organisatorisk forankret og er ikke systematiseret, så det opleves

mest som sparring i forhold til de projekter, som rektor *selv* interesserer sig for og ikke som en synlig kompleksitetsreduktion og basis for en evt systematisk læring i organisationen:

”Min oplevelse gennem årene og det gælder også under den nye rektor. Det er at der hænger løse ender. Vores rektor er en meget initiativrig og dynamisk person, som fuld af optimisme kaster sig ud i det ene projekt efter det andet, men han har også den bagside, at han er ret dårlig til at følge tingene op og til dørs. Læser han rapporten, når vi er færdige? Det er så vigtigt, og det har givet så mange frustrationer, at tingene ikke bliver fulgt op.” L5h:3916ff

Den øgede kompleksitet og de nye krav giver usikkerhed og frustrationer. Det forklarer informanternes ønske om, at organisationen trækkes lidt mere over i den hierarkiske organisationskultur, og der spores det samme ønske hos inspektorerne, som hos lærerne, om en mere hierarkisk og bureaukratisk ledelseskultur:

”Problemet med ledelseskulturen er jo på sin vis det meget uformelle. Nogle gange er den mere uformel, end jeg lige synes måske er hensigtsmæssigt. Vi diskuterer spørgsmålene, men det kunne måske godt struktureres, sådan så arbejdet kunne gøres på noget kortere tid, og vores beslutninger lidt klarere frem, end den måde vi gør det på. Til gengæld er det meget behageligt. Der er vel lidt hierarki, men det er meget usynligt. Rektor som er den tyngende.” Insp5h:72

”[...] og der må jeg sige ærligt, at jeg savner den stærke mand. Den som netop ikke giver muligheden for demokrati, men simpelthen trumfer igennem. Og der er han jo meget demokratisk sådan, han vil gerne have, at vi får indflydelse i hvert fald på nogle ting.” L6h:2575

Dette forslag til løsning af problemet kan bl.a. forklares ved, dels at ledelse mere nuanceret ikke har været diskuteret i organisationen, således at meget hænger på rektor, dels at det heller ikke på denne skole er sikret at beslutningerne har konsekvenser.

Den målorienterede ledelsesdiskurs

Den overordnede værdi er, som det efterhånden stod meget klart gennem interview'ene, udvikling, personificeret i rektor. Han prioriterer det klart, og de aktører, som udviser initiativer og handlekraft, får hans støtte og opbakning:

”Kollegerne er klar over - det er noget, jeg citerer – det er ikke ønsketænkning, at hvis de synes, at der er noget, der kunne være spændende, og som de godt vil afprøve, så er der meget stor chance for, at de får lov til det. Og de får opbakning, og det gælder også elever. [...] Her på skolen er rektor utrolig central. Det er ham, man går til.” Insp1h:400

Det giver en samhørighedsfølelse, og når rektor som klan-leder uddelegerer beslutningskompetencerne er der ikke tvivl om, hvad organisationens helt overordnede mål er.

Lærerne har en også oplevelse af, at rektor er tæt-på som leder og har tid til at udøve en slags personalepleje, han opleves som nærværende:

”Ja, og da oplever jeg, at rektor har tillid nok til at lægge ansvaret fra sig til de administrerende inspektorer, og hvem der nu ellers er, sådan at han har overskud til de mere sociale funktioner, som i denne her sammenhæng er meget vigtigere, end at han sidder med næsen begravet i et eller andet papirarbejde.” L2h:2301

Den generelle åbenhed over for mål og for nye projekter – gælder også for de projekter, som rektor har været primus motor i at sætte i gang. De unge synes nærmest, at det er en leders pligt at være igangsættende og bliver gerne inspireret, eller som en af dem siger, man må da forholde sig professionelt til det, og rektor anerkendes som leder med ret til at gribe ind på bureaukratisk grundlag:

”Ja. Det er jo jævnligt, at der kommer nogle initiativer fra ledelsen - idéer og tanker - men jeg tror heller ikke, man kommer særligt langt, hvis man bare får at vide sådan og sådan. Men til en vis grad, så må man også forholde sig lidt professionelt til tingene. Der er jo en del der synes – nej det her projektarbejde er forfærdeligt og sådan noget. Men det er et krav i bekendtgørelsen.” L3h:2925

Hos alle er ledelsespåbud i forhold til bekendtgørelsen anerkendt, men ikke ledelsesindblanding i forhold til egen undervisning, heller ikke hos de unge lærere, der dog mener, at *mål og retning* for organisationen - og dermed også deres professionsudøvelse er nødvendig. Alle interviewpersoner åbner op for at diskussion og refleksion i forhold til nye tiltag er både nødvendigt og ønskeligt:

”At give os noget rum til at få det diskuteret, det er sådan lidt hans [rektors] svage punkt, det er at give den demokratiske tid, fordi det er en tung organisation.” L9h:3034

Lærernes opfattelse af beslutningsprocesser er, at de stadig bør være tæt koblet til Pædagogisk Råd og med dette råd som det centrale besluthingsforum. Rektors demokratiske sindelag måles ud fra, at han gerne vil inddrages i vigtige beslutningsprocesser, hvilket her på skolen er den dominerende ledelsesopfattelse:

”Jeg tror, at jeg vil sige, at ledelseskulturen på det her sted er efter min bedste overbevisning i den bedste halvdel af ledelseskulturer på landsgymnasium. Fordi vi har en rektor [...]som gerne vil inddrages i nogle processer og faktisk også gerne vil inddrages i nogle vigtige beslutningsprocesser.” L5h:2345

Delegeringsdiskursen

Uddelegeringen i flere hierarkier er imidlertid ikke uproblematisk, og der kommer et spændingsfelt frem her i forhold til inspektorerne og deres autoritets- og kompetenceområder, idet de befinder sig med det berømte ben i hver lejr⁴⁶¹. De opfatter sig selv i grænseområdet mellem kollega og leder, om end de i deres inderste bevarer følelsen af at være kolleger og føler sig solidariske med lærerne, især i konfliktsituationer, hvor de i tidligere konflikt-situationer med den tidligere rektor klart solidariserede sig med kollegerne:

”Jeg har altid oplevet mig selv som leder i en eller anden grad og har ikke haft problemer med det, heller ikke som mellemleder – dog nok i nogen år, hvor konflikten tilspidsede, [...] hvor jeg virkelig oplevede, at jeg vitterligt var på deres side, selvom der var nogen ting, som kunne gøres bedre eller annulleres. [...] Det var hårdt. Insp1h:783

Ledende inspektør er den eneste, som opfatter sig klart som leder:

”Jeg er udtrykt leder.
I: *Og sådan opfatter kollegerne dig også?*
Ja, det tror jeg.” Insp1h:727

De øvrige inspektører tager ledelse på sig for så vidt som kulturen tillader det, dvs. inden for det administrative område, som er konfliktfrit, idet lærerne fuldt ud anerkender dem som ledere, og derfor oplever de ikke autoritetsproblemer:

”Jeg synes ikke, at det er et problem, men vi optræder jo i forskellige roller, Når jeg indgår i projektarbejde, er jeg jo ikke inspektør, så er jeg kollega på lige fod med andre. Når jeg forbereder mig på informationsudvalget, så er jeg inspektør, sætter i gang og har en besluttende myndighed der. Så det er lidt afhængig af situationen.” Insp2h:695

Overordnet kan grupperne imidlertid forenes i en modstand mod indblandingen i den enkeltes undervisning, dvs. indblanding på individplan i fagsystemet, hvorved der fremkommer det ledelsesmæssige paradoks, ledelsen skal blande sig, men i øvrigt blande sig uden om, og indblanding i den professionsudøvelsen er selvsagt vanskelig at undgå, hvis ambitionen er, at hele organisationen skal deltage:

”Det er muligt. Hvis du mener inde klassen - nej, det kan jeg slet ikke se hvordan. Det har den aldrig gjort, jeg har heller ikke bedt om det, men jeg har altid opfattet min undervisning som fuldstændig løsrevet. Men selvfølgelig ikke længere løsrevet fra kollegaerne for de teams vi har der bliver det jo anderledes, men ingen forbindelse til ledelsen.” L5h: 2917

”Altså det er ledelsen - det er utrolig vigtigt - at den kan virke som inspirator. Vi er alle sammen mange - rigtig mange - vil

⁴⁶¹ Jf. Gymnasiekolernes Lærerforening (2001)

reagere meget kraftigt, der er ingen, der skal komme og fortælle os, hvordan det her [skal køre, *forf. bem.*]. ” L9h:3030

Det lader til, at inspektorerne håndterer paradokset, men da lærerne overvejende foretrækker de symmetriske relationer og lederne som ikke-indblandende, dvs. i den professions-bureaukratiske ledelsesopfattelse, har de lærere, som indgår som udvalgsledere og som teamledere problemer med at blive anerkendt som ledere, i den forstand at have så meget autoritet, at lærerne anerkender at skulle *rette sig efter* deres beslutninger, når det drejer sig om deres egen undervisning. Det gælder også for udvalgsarbejdet, hvor opgaver delegeres ud:

”Vi kan jo ikke blive enige, Vi prøver, og det er fint, men det er jo en skinproces, vi er i gang med, og jeg er med som medarrangør, fordi jeg sidder i pædagogisk udvalg. Så det er fint, og jeg synes, at det er en spændende diskussion, men jeg ved også godt, at vi vil aldrig nogensinde kunne binde nogen kolleger på det. Dem som ikke er enige, de gør det ikke.” L6h:2598

Det er et dilemma, som ikke er blevet tematiseret og forhandlet i organisationen, hvilket gør, at grænserne mellem systemerne er flydende og ofte uhåndterbare.

Markedslederdiskursen

Den er som tidligere nævnt tæt knyttet til rektor som den, der skaffer midler og elever til skolen, og er derfor knyttet til ad-hokratikulturen med ledelsen som udviklingsorienteret. Kontakten til og bevidstheden om positionen i omverdenen gennemsvir organisationen og giver et stort råderum for rektor:

”Jeg tror nok, at han [*rektor, forf. bem.*] i sin ledelse er meget bevidst på vores image som en initiativrig og aktiv skole udadtil, og det er jo også godt.” L8h:2845

Rektor anerkendes derfor højt i sin funktion som kontaktperson til amtet – og dermed til bevillingerne, som opnås ved at koble sig til de krav og projekter/programmer, som både amtet og uddannelsesstyrelsen styrer området med både økonomisk og pædagogisk:

”Jeg tror at ledelsen har været utrolig god til at få bevillingerne. Der var på et tidspunkt en meget stor bevilling, hvor amtet pludselig satte en masse penge af. Så skulle man simpelthen byde på det, og så bød vi [...] Det har vores rektor virkelig været god til.” L6h:3760

Ny-løn anvendes som incitament – men er endnu i en fase, hvor det er svært at se, om det generelt er motivationsskabende. For de unge har det uden tvivl en betydning, mens det er den ældre del af lærerkollegiet inderligt imod, selvom de accepterer det.

MUSamtaler er anvendt tilsyneladende i den skandinaviske udgave (jf. *kapitel 8*) og der er ikke sporet indikatorer på, at de er anvendt i udviklingsøjemed, og ingen nævner dem som motivation for en evt. ændring af praksis.

Rektor	Inspektør 1	Inspektør 2, 3, 4, 5, 6
Moderne leder Udviklings- orienteret Inspirator	Moderne + traditionel leder Administrator Loyal over for rektor Leder- og kollega- orienteret Stærk autoritet over for lærerne	Traditionelle ledere Administratorer Loyale over for rektor og kolleger Støtter udvikling Adm. autoritet i forhold til lærerne Kollegaorienterede "Følgere/medledere"
"Ildsjæl"	"Partner"	

Figur 32: Hovedstadsgymnasiet. Ledelsesformer og -typer. Marianne Abrahamsen (2008)

Observationer af kulturen på artefaktniveauet

Bygningerne

Hovedstadsgymnasiet er bygget som et moderne gymnasium, to etager, masser af plads og store fællesarealer. Arkitektonisk er det bygget op omkring en centralbygning med fællesfaciliteter (samlingsrum, kantine, biblioteks/studieområde), og uden omkring fællesarealerne, ligger tilhæftede bygninger, der rummer faglokaler, administration, HF-afdeling. For at bevæge sig fra den ene afdeling til den anden skal man gennem fællesarealet, hvilket er med til at signalere ønske om fællesskab og dialog - i tråd med det modernes 1970'ergymnasiums grundlæggende antagelser om samarbejde, fællesskab og tillid uden synlig autoritet.

Rum/lokaler

Klasseværelserne er funktionelle, store og lyse med forskellige typer af udsmykning (billeder, opslagtavler) samt med computer opstillet i de fleste lokaler. Det er lokaler, hvor det er muligt at sætte individuelle præg i forhold til den enkelte klasse og fag, og de er desuden udstyret med en teknologi, hvilket signalerer, at rummet ikke er helt abstrakt, men er et arbejdsrum. Bordene er næsten overalt opstillet i hesteskoform, en indikation på den dialogbaserede undervisningsform som den fremherskende. Rummene er store nok (60 m²⁴⁶²), til at der hurtigt kan omgrupperes til gruppearbejde, og til dette inddrages yderligere skolens øvrige arealer. De åbne områder mellem lokalerne udnyttes

⁴⁶² Dvs.. samme areal som klasselokalerne på Provinsgymnasiet, hvor interviewpersonerne ikke mente, at de var store nok til ommøbleringer til gruppearbejde.

til arbejdspladser, individuelt og gruppearbejde – med og uden IT. Ud over computere i de fleste klasselokaler er der computere i det centrale biblioteks- eller studieområde samt trådløst netværk overalt på skolen, hvilket igen giver signaler om skolen som en arbejdsplads.

At lærernes arbejdsplads fortrinsvis er klasselokalerne, ses også meget tydeligt på Hovedstadsgymnasiet, når man kommer ind på *lærerværelset*. Dette fungerer som gennemgangslejr mellem to undervisningstimer, spiserum og møderum – og alt sammen foregår på én gang. Som besøgende oplevedes, at der hele tiden blev lavet aftaler om møder, om undervisningsmateriale, forberedelse samtidig med, at der blev holdt møder ved de forskellige borde ind imellem almindelig småsnak. Den sociale betydning af rummet kunne desuden aflæses i, at der var ved at differentiere sig et ungdomsbord, hvor gruppen af 10-12 yngre lærere samles i det lange spisefrikvarter – så markant, at det nævnes af flere informanter:

”...nu er der selvfølgelig en tendens til, at de yngre lærere sætter sig sammen.” Insp1h:270

Opslagstavlen er et mødested, idet der både angives mødeindkaldelser og mødereferater, og hvor rektor hænger sit ugebrev op, der adskillige gange fremkaldte foragede kommentarer, især når han skoser skolens egne lærere for manglende opfyldelse af deres administrative forpligtelse [*aktuelt at skrive karakterer på nettet, forf.bem.*]

Med hensyn til IT-materiel er skolen veludstyret. De knap syv elever pr. pc opfylder amtets mål om ratio. Derimod er amtet ikke gået ind i en hjemme-pc-ordning med lærerne som på Provinsgymnasiet. Det er ikke oplyst, hvor mange lærere, der har en pc derhjemme. På lærerværelset er der – dog under vis modstand begrundet i æstetik – opsat en maskine til lærerbrug. Der er indrettet biblioteksområde med elevpc’ere og fri netadgang, der er elevpc’ere i fællesarealerne til individuelt og gruppearbejde, lærerne har et specielt IT-arbejdsrum med otte pc’ere. IT er således fysisk integreret i skolens aktivitetsrum.

IT fremtræder således ikke som et fag, men som en integreret del af hele skolens arbejde, og ikke kun afhængigt af den enkelte lærers inddragelse af mediet. Eleverne kan anvende maskinerne både i undervisningen, i gruppearbejde og i deres evt. forberedelse eller informationssøgning på selve skolen. Lærerne har et forberedelseslokale på skolen med computere, altså et skridt på vejen til en ophævelse af skellet mellem arbejde og fritid, mellem læreren som mediator for læring mod dels kontinuerlig læring, læring i fællesskaber og mulighed for nye arbejdsformer.

Lokalerne til *administration* – som det angives på de skilte, der viser hen til rektor, inspektør og sekretærkontorerne, er sammen med lærerværelset placeret i egen fløj. Adgangen til inspektorenes kontorer sker separat og direkte, mens rektorkontoret er godt gemt af vejen bag sekretærkontoret. Denne afsondring er et signal om den traditionelle adskillelse af ledelse, administration og undervisning – og rektor er i sit eget arbejdslokale ikke særlig tilgængelig, men han gør meget ud af at komme ud af kontoret, og ”spise sin leverpostejmad sammen med lærerne”, som en informant udtrykker det. Dette kan både signalere en ligeværdighedsrelationen mellem ledelse og lærere og et ønske om tilgængelighed.

Tidsfornemmelsen er også her dobbelt. Skoledagen er fragmenteret i lektioner, men her i 90 minutters lektioner til forskel fra de traditionelle 45 minutters- lektioner og der er ingen klokke til at indikere lektionsskift. Begge forhold giver en vis ro og understøtter prioritering af gruppe- og projektarbejde, der som oftest strækker sig over flere lektioner. De cirkulære genkommende tidsforløb er ikke så faste her, igen på grund af projektarbejdet, der giver meget forskellige forløb fra klasse til klasse og fra årgang til årgang:

”Du kan ikke gå ind i en rytme, hvor den ene dag ligner den anden, som det var mere før i tiden. Det trækker enormt mange kræfter ud. [...] Jeg synes, at den negative side af det, det er at det bliver forjaget, stresset og uroligt. Den positive side af det, det er, at der er mere dynamik. Så alt hvad der foregår, synes jeg har en forside og en bagside.” L5h:2768

Denne holdning er typisk for informanterne, og det er værd at bemærke, at det igen er tid som ressource, der efterspørges.

Fremtoning

Mens Provinsgymnasiets lærere i deres fremtoning stadig kunne bringe minder om halvfjerdserne frem, er Hovedstadsgymnasiets lærere mere diversificerede og mere opdaterede i forhold til tiden. Den yngre del af de mandlige lærere nærmer sig en fremtoning à la ansatte i IT-branchen, dvs. med jeans og pæn skjorte, mod tidligere overvejende T-shirt eller cowboyagtige skjorter. Den kvindelige del er mere moderigtig à la de kvindelige elever, og endelig er rektor klart differentieret. Han var i besøgsperioden altid klædt i jakkesæt med slips – igen et tegn på differentiering af ledelse og samtidig et tegn på altid at skulle være klar til at optræde som leder i forhold til omverdenen, udefrakommende (besøgende, forældre, osv.)

Struktur

Beslutningsstrukturen er ændret fra udelukkende de ad-hoc-kreative udvalg med reference til Pædagogisk Råd til skoleudvalg med beslutningsret, sideløbende med de gamle udvalg. I de nye skoleudvalg sidder der en ledelsesrepræsentant, en inspektør, i hvert. Disse udvalg har beslutningsret med reference til rektor, og ved siden af disse udvalg er der endnu nogle af de gamle udvalg tilbage (festudvalg, mv.). Uden for disse udvalg eksisterer der et IT-udvalg, med to IT-koordinatorer, som rektor selv har udpeget, samt tre pædagogiske koordinatorer, hvis funktion er lidt uklar i forhold til det pædagogiske udvalg. På denne skole har følgevirkninger vist sig i form af mindre interesse og energi i arbejdet i Pædagogisk Råd på grund af dets ændrede status, som det også fremgik af *kapitel 7*.

Ledelse i IT- processen på Hovedstadsgymnasiet

Jeg har nu identificeret organisationskulturen og de forskellige diskurser, der former denne på Hovedstadsgymnasiet, og vil nu se på, hvilke der har været aktiveret i en bestemt forandringsproces, implementeringen af IT, om og hvad der har motiveret lærerne til at knytte an til ledelsen, hvilke teknikker der har sikret denne anknytning.

IT - processen

	De lovgivnings-mæssige rammer	Amtets ramme-planer	Hovedstadsgymnasiets it-tiltag
ca.	Edb indføres som fag i gymnasiet		Indretning af datalokale
1990	Edb-undervisningen gøres fagintegreret, strækkende sig fra 1.-3.g og kan tilrettelægges både tværfagligt og særfagligt.		
1991	Undervisningen skal indledes med et brugerkursus, og det gennemgåede stof skal indgå i læsepensum i det fag, hvori det er læst ⁴⁶³ . Alle elever skal undervises i edb ⁴⁶⁴ .		
1994	Der åbnes op for at eleverne kan benytte PC ved skriftlig studentereksamen ⁴⁶⁵ .		
1995	Udviklingsarbejde: "Den elektroniske skole". ⁴⁶⁶		Tre-årig strategi for skolens IT-udvikling (strukturelt, teknisk og pædagogisk)
1995-98			GYM-IT placeres på skolen
1996-97			
1997-2000			
1998	"Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelser" hvor IT indgår som kompetence-område på linie med de faglige, almene, personlige og sociale kompetencer		Tre-årig strategi for skolens IT-udvikling

⁴⁶³ Bekendtgørelse om fagene mv. i gymnasiet af 23/3-1990

⁴⁶⁴ Bekendtgørelse om gymnasiet af 23/3-1991, §1, stk 7

⁴⁶⁵ Beretning 1994 fra Gymnasieafdelingen, s. 72

⁴⁶⁶ Planen går ud på at udstyre alle elever i to kommende 1.g-klasser med bærbar computer med tilhørende programmer. Gennem anvendelse af den nyeste teknologi på området er det primære formål at få erfaringer med, hvordan computeren hensigtsmæssigt, fagligt og pædagogisk kan benyttes i undervisning.

1999		Servicemål for de amtslige gymnasier (herunder styrkelse af IT i undervisningen)	
2000		Amtsligt projekt "Det virtuelle gymnasium" under udarbejdelse	Midtvejsevaluering af IT-strategien
2001		Etablering af netstudieplatform IT-efterskoleprogram for lærerne	

Figur 33: Hovedstadsgymnasiet. IT-processens forløb. Marianne Abrahamsen (2008)

Hovedstadsgymnasiet var kommet forholdsvis tidligt i gang med IT-anvendelse i undervisningen, også med en bredere anvendelse end det rent fagrelaterede, og besvarelsen af spørgeskemaet i forbindelse med interviewene viser, at alle de interviewede anvendte IT i deres undervisning. Med hensyn til *hvad* IT blev anvendt til i undervisningen, fremgik det af interviewpersonernes besvarelser, at det var tæt knyttet til fagenes discipliner, fx simulationsmodeller, udregninger, mm., og i den humanistiske faggruppe - grammatikprogrammer og informationssøgning. IT-udvalget havde løbende lavet analyser af lærernes behov og havde sammen med skolens programmør udviklet og tilpasset funktionaliteten i skolens undervisningsplatform til lærernes ønsker og behov. I forbindelse med indførelse af projektarbejde havde skolen udviklet et elektronisk portefoliosystem, som blev anvendt af alle i forbindelse med projektarbejde. Lærerne anvendte desuden mediet til digital kommunikation både med kolleger og elever, ligesom det indgik i det "skolefri" skolearbejde.

Status på undersøgelsestidspunktet var således:

Anvender IT i undervisningen	16
Anvender ikke IT i undervisningen	0

Figur 34: Hovedstadsgymnasiet. Interviewpersonernes egne angivelser af deres brug af IT i undervisningen. Marianne Abrahamsen (2008)

Der er fire interviewpersoner, som betegnede sig selv som ukyndige eller til husbehov på området. De tilhører forskellige fag- og aldersgrupper.

Der var kun en enkelt⁴⁶⁷, en ældre lærer, som betegnede sig selv som ukyndig på området, og som kun anvendte IT lidt. En tredjedel af de interviewede betegnede sig selv som superbrugere. De fandtes inden for både den humanistiske og den naturvidenskabelige faggruppe og tilhørte ildsjælene både i ledelses- og lærergruppen. De kom både fra den samfundsaglige, humanistiske

⁴⁶⁷ Lh-6

og naturvidenskabelige faggruppe. De ukyndige var mindre fagrelateret, og fandtes kun i den tavse lærergruppe. Ildsjælene i forhold til IT kom fra alle lærergrupper.

IT-kompetence	Fag	Lærergruppe	Anvendelse i undervisningen
<i>Super:</i> 5 interviewpersoner (herunder rektor og ledende inspektør)	<i>Faggrupper:</i> Naturvidenskabelige Humanistisistiske	"Ildsjæle"	Færdighedstræning Færdige programmer Logbøger Søgefunktioner
<i>Habil/udforskende:</i> 7 interviewpersoner	<i>Faggrupper:</i> Samfundsvidenskabelig Humanister	"De unge" "De følsomme"	Logbog Regneark/grafregning Tekstbeh./søgefunktioner Mat-programmer og andre faglige programmer
<i>Til husbehov/ukyndig:</i> 4 interviewpersoner	<i>Faggrupper:</i> Humanister Naturvidenskabelig	"De tavse" "De unge"	Opgaver via e-mail Færdige programmer

Figur 35: Hovedstadsgymnasiet. Anvendelse af IT fordelt på IT-kompetence, fag, lærergruppe og anvendelsesområder. Marianne Abrabamsen (2008)

Skolen befandt sig således i en fase, hvor mediet blev anvendt forholdsvis bredt, og der kunne spores en begyndende inkorporering i arbejdet på tværs af fagene, dvs. i projektarbejdet - en anvendelse, der rakte ud over det disciplinorienterede.

Det gennemgående træk var, at lærerne både tog udgangspunkt i en fagopdelt klasseundervisning, hvilket blev understøttet af, at der ønskes mere tid, og at det blev anvendt, hvis det gav mening i forhold til det enkelte fag, samt i projektarbejdet, hvor IT anvendes som medie til elev- eller kollegagrupper, udvikling af undervisningsmateriale, kommunikationen lærerne imellem samt bruges til at understøtte elevernes kompetencer til selvstændigt arbejde.

Skolen var således kommet langt i sin anvendelse af IT i forbindelse med undervisningen, og jeg vil nu iagttage ledelseskommunikationen i forbindelse med implementering af IT i undervisningen.

Iagttagelse af ledelse i IT-processen

I den foregående analyse af skolen, fremstod ledelsesrummet tilsyneladende bredere end på Provinsgymnasiet. Det underbygges af, at interviewpersonerne angiver, at ledelsen, rektor, har haft den største indflydelse på processen, jf. figur 36.

Sp: Hvem har haft størst indflydelse på processen?	Antal
Rektor	9
Inspektorer	0
IT-udvalg	0
Pædagogisk Råd	0
Enkeltlærere	7
Elever	1
Amtet	7
Undervisningsministeriet	2

Figur 36: Hovedstadsgymnasiet. Interviewpersonernes vurdering af aktørernes indflydelse. Marianne Abrahamsen (2008)

Det interessante er så her, hvordan har ledelsen kommunikeret, og hvad har virket som *shifter*, igangsætter, for lærernes anknytning til beslutninger om IT. Hvilke diskurser har ledelsen bragt i spil, og hvilke har haft effekt, dvs. hvilke har lærerne anerkendt som præmis for anden adfærd, in casu anvendelse af IT i undervisningen?

Anvendelsen af ledelsesteknikker

Ikke-ledelse

I den fagprofessionelle organisation er det som vist fagspecialisterne, som selv beslutter hvilke metoder, de vil anvende i deres professionsudøvelse, ud fra hvad de anser for meningsfuldt og hensigtsmæssigt.

Historisk startede IT-processen under den under den foregående rektor, og i denne del af processen, i begyndelsen af 1990'erne, var skolen præget af en fagbureaukratisk kultur- og ledelsesform. Ledelsen fungerede i overensstemmelse hermed, holdt sig inden for det administrative område og anvendte ikke-ledelse, dvs. den teknik, der kobler sig til værdien autonomi, som lader initiativ og kreativitet udgå fra den enkelte lærer. Det blev opfattet som tilstrækkelig styring i forhold til implementering, og han deltog ikke aktivt i processen. Han lod det være op til den enkelte lærer at implementere IT, og processen blev båret af

enkelpersoner, ildsjæle, som dels så teknikken som et spændende legetøj, og som dels fandt det meningsfuldt at bruge det i fagene:

”Det var i meget høj grad på grund af de ildsjæle, der var her, som var ude for meget stor modstand fra ham [*rektor, forf.*].”
L1h:3729

Derfor var anknytninger for de øvrige lærere mest relateret til omverdenen, nemlig at IT var noget i tiden, et fænomen, som man måtte forholde sig til, og som skulle studeres som sådant i de enkelte fag som et tema. Først senere kom anvendelses-aspektet ind:

”Det er et vilkår – take it or leave it” L6h:2517

ligesom besparelser-/effektiviseringslementer var en del af argumentationen:

”Noget med papirforbrug, det var jo egentlig sådan nogle praktiske ting.
Det var ikke rigtigt noget med elever” L7h:2545

I overensstemmelse med den fagprofessionelles kobling til eksterne systemer som undervisningsministeriet gennem de faglige bekendtgørelser, kunne dette have været en *shifter*. Men under halvdelen af de adspurgte nævnede undervisningsministeriet som igangsætter på trods af de bekendtgørelsesmæssige krav, der kom allerede i 1986. Det kan helt banalt skyldes, at krav om IT-kompetencer i starten stod anført i gymnasiebekendtgørelsen under de generelle bestemmelser, og ikke under de enkelte fag, hvis mål er dem, som lærerne først og fremmest knytter an til. Men det viste derved også, at rektor ikke anvendte sin kontrolforpligtelse i forhold til lærernes pensumindberetninger.

Diskussionen om beslutningsgrundlaget og de efterfølgende tidlige og sociale aspekter, opfølgningen, for IT blev lagt ud til et udvalg, og det blev undervejs eller efterfølgende ikke diskuteret i et fælles forum, men holdt sig inden for udvalget. Som en interviewperson bemærker:

”Jeg har ingen erindring om, at jeg har været med til at lave en IT-strategi.” L6h:1625

Men senere angives ledelsen at have haft betydelig indflydelse på processen. Derfor vil jeg nu gå over til den første del af analysen med henblik på at afdække ledelsens *form*, dvs. de teknologier, som ledelsen har anvendt i processen. Ledelsen omfatter i den forbindelse de personer, udvalg eller team, som har fået tildelt beslutningskompetence inden for områder i relation til IT i undervisningen på skolen, en kompetence som på Hovedstadsgymnasiet var knyttet til organisationen, at ledelsesautoriteten var lagt ud til IT-udvalg, inspektorer og klasseteam

Kobling til formel-retlig diskurs som ledelsesteknik

Som kulturanalysen viste, var Hovedstadsgymnasiet ikke karakteriseret ved at være bureaukratisk/hierarkisk orienteret, og den formel-retlige teknologi – dvs.

der henvises til regler og anvendes påbud i forhold hertil – har ikke været særlig dominerende. Den tidligere rektor anvendte den, som nævnt, ikke, men dette ændredes under den nuværende rektor:

”Jeg vil ikke sige, at det bliver pålagt, men det bliver alligevel puttet lidt ind. Nu er det jo lige blevet indført at vi skal sætte karakterer ind på it. Det er jo en måde at få alle i gang på.”
L3h:2620

”Nogle gange siger vi, at vi godt vil have, at tingene bliver gjort på den måde, og vi markerer oppefra, at sådan skal det være. Det er ikke til diskussion.” Insp6h:1734

Selvom det har stået i bekendtgørelsen, har ledelsen ikke refereret til den formel-retlige diskurs, idet det anses for lærernes personlige ansvar at holde sig à jour med nye regler, og de har heller ikke specielt været afgørende for anknytningerne:

”Jeg kan ikke huske, hvor længe det har stået der [*anvendelse af IT, forf.bem.*]. Det stod det ikke ved de enkelte fag. Det stod bare i den generelle del, som lærerne aldrig læser. Det slog mig for en del år siden, at det gør lærerne ikke.” Insp1h:1030

”Hvis en lærer stadig som 55-årig ikke har flyttet sig, så kan han det ikke. Men vi gør det jo så på den måde, at de [*lærerne, forf. bem.*] skal give karakterer på nettet. De skal reservere mødelokale på nettet, vi tvinger det den vej ud. [...] Det er den måde, at vi har tvunget nogen på.” Rektorh:1751

Det kan tages som udtryk for, at lærerne selv var gået i gang – men uden at det dog var garanti for, at alle var med. Reaktionen på denne ændring vender to veje, idet den dobbelthed, som er i lærerkollegiet, hvor ønsket om frihed og kollegialitet følges med ønsket om kontrol og opfølgning, viste sig i den konflikt, der blev udløst, da rektor så endelig ville følge op, hvilket blev opfattet som utilstedeligt:

”Det sidste pålæg, der er kommet, er, at der er kommet et personligt brev til 25 kolleger i sidste uge – eller mail – fordi disse kolleger havde ikke skrevet de der elektroniske karakterer ind, som vi er begyndt på. Der har været raseri over det, fordi de syntes, at vi havde fået ganske kort tid, 4 dage, hvor vi skulle skrive efterårskaraktererne ind. [...] Der var deadline om fredagen og vi havde fået det at vide om tirsdagen. Der var 24 ud af de her 118, som ikke havde gjort det, og de fik så en personlig mail fra rektor søndag aften, og det synes de simpelthen var for meget.” L5h :3188

Teknikken har således været anvendt, men mest i nødstilfælde, når andre forhold ikke havde haft effekt.

Ansaret for den faglig-pædagogiske proces var ledelsesmæssigt uddelegeret til to IT-konsulenter, som var tilknyttet et IT-udvalg, der også skulle koordinere med et pædagogisk udvalg. IT-udvalget havde ansvaret for både den tekniske del af IT og den pædagogiske del, hvor det havde taget tæten i et program for udvikling af lærernes kompetencer. Det var et tre-årigt program med målepunkter i forhold til lærernes brug og kompetencer. På undersøgelses-

tidspunktet var der lavet en halvårsevaluering, der bl.a. viste, at 2/3 af lærerne havde undervist eleverne i IT-brugerkurser, over halvdelen anvendte fagprogrammer og de fleste anvendte IT til informationssøgning.

Udvalget havde udarbejdet en strategiplan og havde forelagt den for Pædagogisk Råd, dog uden at der var foregået en egentlig pædagogisk diskussion:

”Der har jo ikke været tale om noget korstog, eller at det sådan specielt har været på dagsordenen – at nu skulle jeg huske at bruge IT i undervisningen.” Insp1h:1023

Det var især de to IT-konsulenter, der havde været på banen, og som havde fået de konkrete kurser sat igang:

”Jeg tror at en af de gode ting på stedet her, for at lokke flere med på vognen, var vores IT-konsulenter - de holdt så nogle kurser.” Insp3h:999

Kurserne havde lærerne været glade for, og der har kunne ikke spores nogen modstand mod disse:

”Det tager jo tid, må man sige. Men IT er jo blevet positivt modtaget. Sådan en ting som GYM-IT er jo blevet positivt modtaget her.” Insp6:1234

Det var ikke gået uden en styrende koalition, IT-udvalget, og kombinationen af den eksterne målstyring og den interne, hvori der også lå en anknytning til markedsdiskursen, er således koblet sammen som anvendt ledelsesteknik.

Kobling til udviklingsdiskursen som ledelsesteknik

Her var det igen rektors tanker om udviklingsretning, der havde været styrende. Dette gjaldt imidlertid ikke for de mere konkrete mål, der var sat med henblik på den interne IT-udvikling. Selvom det ikke eksplicit var angivet i spørgeskemaet, var det alligevel skolens IT-mål, som var udarbejdet og blev administrere af IT-udvalget, der var styrende. Det blev oplevet som tættere på lærernes virkelighed, var mere integreret i skolen og fungerede ikke kun på det formelle plan:

”Det er jo i høj grad rektors egne visioner, vil jeg tro, egne mål at vi skulle være med her. Han har selvfølgelig talt med vores IT-koordinatorer på skolen. Ledelsesgruppen og i Pædagogisk Råd – men meget af det kører på uformelt niveau. Det er jo ikke sådan, at alting foregår på møder.” Insp1h:1107

Kobling til målstyringsdiskurs som ledelsesteknik

Målstyring er én af de teknikker, der knytter sig til New Public Management-konceptet, og amtet havde krævet, at hvert gymnasium opstillede en række servicemål. Disse mål var specificeret, og amtet ønskede dokumenterede

tilbagemeldinger i forhold til økonomiske mål, servicemål, gennemførelsesprocenter mv. for at der kunne foretages *bench-marking* gymnasierne imellem⁴⁶⁸. Rektor opfattede denne type måldokumentation som værende overfladisk og forholdt sig ganske pragmatisk til det, således at forstå at han sendte det til amtet, som blev forventet af ham, selvom han ikke kunne se nytten af det i forhold til skolens udvikling:

”For lang tid siden arbejdede vi med målsætning, som havde nærmest karakter af fristil. Det sendte vil så ind til amtet. [...] den her er fra 1999-2000, som er et spørgeskema, hvor man bliver forholdt alt om IT, hvor vi tager det op osv. Den er så forældet nu. Den er to år gammel, og verden ser bedre ud, men meningen var jo så, at man skulle kunne bruge den til sammenligninger - hvis man udfyldte sådan et skema her hvert år, og som var nogenlunde identisk - så var den sammenlignelig både i skoleudvikling og inden for amtet osv. Nu arbejder man så med begrebet servicemål. Det er noget underligt noget, men det var så amtets økonomiafdeling, som nu begynder at hæfte økonomi op imod vores servicemål og sådan nogle ting. I forbindelse med vores budget, så er der en sides servicemål for hver institution. Det kan jeg nå på en halv time – at skrive sådan en side.”
Rektorh:1531

Skolen havde derfor selv på sin hjemmeside opstillet en målsætning, som var relateret til amtets målsætning. Den var meget bred, i overensstemmelse med målsætninger for skoler, der normalt er meget brede for at kunne favne de forskellige mål, som ligger i fagene og i øvrige aktiviteter på gymnasierne. Disse mål forekom dog fjerne og diffuse i medarbejdernes bevidsthed:

”Ja, den bliver taget frem en gang imellem og kigget på, og så siger man hvad fanden. Det siger mig ikke en dyt.” Insp4h:1053

Kobling til økonomidiskurs som ledelsesteknik

Ikke blot IT-hardware, men også bygningsmæssige rammer og materiel er en forudsætning for anvendelsen af IT i undervisningen. I skolens amt eksisterede en samlet amtslig rammeplan for IT på gymnasieområdet og i forbindelse hermed var der afsat midler til implementeringen gennem bygningsændringer, indkøb af materiel og undervisningsprogrammer samt til kurser for lærerne. Desuden havde amtet stillet en udviklingspulje til rådighed, som de enkelte gymnasier kunne søge midler fra, ud fra amtets overordnede ønske om udvikling både i forhold til arbejdsformer og i forhold til anvendelsen af IT, fx krav om at alle lærere erhvervede sig et ”IT-kørekort”.

Rektor havde satset stærkt på IT, både gennem udvikling af lærerkompetencer, oprettelse af specielle IT-klasser, hvorved han havde fået forholdsvis store økonomiske midler tilført til skolen:

⁴⁶⁸ Sammenlignelig Brugerinformation fra skolens hjemmeside 2001

”Det er jo kommet sideløbende med, at vi har fået ressourcerne, at vi har fået maskinerne nu til lærerne.” Insp3h:996

”Jeg tror, at ledelsen har været utroligt gode til at få bevillingerne. Der var på et tidspunkt en meget stor bevilling, hvor amtet pludselig satte en masse penge af. Det er vel en 4-5 år siden, så skulle man simpelthen byde på det, og så bød vi fx ind på multimedieklasse, som skulle have computere i klasselokalet. Vi havde den her vision om, at der skulle være tilgængeligt netværk og computere i gang over det hele. Det har rektor virkelig været god til. Det betyder noget, for det er nu engang ham, der er forbindelsesledet. Han sidder, hvor bevillingerne skal diskuteres.” L6h:3750.

Ledelsens kobling til den økonomiske diskurs, gennem tildeling af midler både til IT-materiel, programmer og ændret indretning af klasserne, var således en meget anvendt ledelsesteknik.

Så en ledelseskommunikation, der knyttede an til den faglige eller den pædagogiske diskurs var svag, og det var i den forbindelse karakteristisk, at hverken de pædagogiske koordinatore eller de pædagogiske udvalg havde været systematisk inddraget i processen.

Samlet set må det konstateres, at der var anvendt forholdsvis få af mulige teknikker. De teknikker, der kobler sig til den lineære kommunikation, de formel-retlige gennem påbud og de økonomiske gennem styring udefra, var de mest anvendte. Refleksion i forbindelse med det fagligt-pædagogiske anvendtes delvist af IT-koordinatorene, men det var en forholdsvis svag refleksion. De samfundsmæssige krav blev nok nævnt, men var ikke ledelsesmæssigt reflekteret. Derimod var ledelsens personlige autoritet, som lå hos rektor, stærk og han brugte den også bevidst. Ledelsen havde gennemført MUSamtaler, men de var ikke direkte blevet relateret til skolens udvikling. Behovet for opmærksomhed og anerkendelse, der kunne aflæses af interviewpersonernes udtalelser, og som kunne være inddraget i forbindelse med MUSamtalerne, var ikke reflekteret i ledelsesteknik henseende.

Kobling til den personlige ledelseskommunikation som teknik

Rektors personificering af skolens værdier betød, at værdier ikke var noget, der blev talt om. Interviewpersonerne hele tiden refererede imidlertid til rektor som den ”ægte” klanleder, hvis værdier gennemsyrede organisationen”. Det drejede sig om hans meget klare signalering af udvikling og vækst.

Rektors personlige strategi og ambitioner på skolens vegne om at være den forreste af amtets gymnasier på IT- området slog således rent igennem:

”Det har han virkelig gjort godt, og det har også været hans erklærede målsætning, at vi skulle være dygtige [*på IT-området, forf.*].” L6h:3760

I forbindelse med implementeringen af IT, var det interessant at se betydningen af de personlige egenskaber, der optrådte som tilskrivninger til hans rolle. Det var dels hans kvalifikationer på IT-området og dels hans lydhørhed og empati:

”Rektor har altså nogle kvaliteter, som jeg godt kan lide. For det første hans interesse for edb, men han er meget behagelig at tale med, og jeg synes, at hvis man kommer ind og siger til ham: kan vi gøre sådan og sådan, så er han straks meget lydhør over for det. Jeg har indtryk af, at mine kolleger har det på samme måde, og jeg har indtryk af, at vi alle er meget glade for ham. [...] Han har en særlig evne til at håndtere folk og folks problemer.” L1h:4248

Denne lydhørhed gav sig udtryk i en evne til at spotte, hvad den enkelte havde brug for, og hvad vedkommende kunne bidrage med i forhold til målet, dvs. en funktionel tilskrivning:

”Ja, der må jeg sige, at der har rektor udvist en meget stor interesse. Jeg har i øvrigt tidligere været datavejleder her på stedet, og det var jeg, da vores rektor kom her som rektor. Jeg må sige, at han var meget interesseret i, hvordan den her udvikling forløb, og han gav støtte på den ene eller på den anden måde.” L1h:2859

Det samme gjaldt for IT- koordinatoren, hvis entusiasme var svær at modstå:

”Han brænder så vildt meget. Og det er også ham, som kolleger kommer til at reagere på, fordi de synes, at han står med pegefingeren hele tiden. Der er kollegaer, der har fortalt mig, at han løber efter dem: du har endnu ikke åbnet din mail her.” L5h:3527

Denne ledelsesteknik knyttede sig således især til den karismatiske autoritet, hvilket og ikke blev opfattet som ledelse, men som noget ekstra ved rektor.

Faktiske anknytninger til ledelsesteknikker

Men hvordan ser det ud på Hovedstadsgymnasiet – fik beslutningerne et efterliv, og hvad var det, der havde irriteret systemerne, så de i givet fald havde knyttet an til beslutningerne? Jeg vil igen iagttage ledelse i forhold til en ændring af praksis, dvs. anvendelse af IT i undervisningen, hvordan er præmisserne for beslutningerne flettet sammen, hvilke diskurser anvendt af ledelsen knytter lærerne an til i forhold til at mindske forskellen mellem ikke-anvendelse og anvendelse af IT i undervisningen.

Anknytning til formel-retlig diskurs

Der er som nævnt givet tjenstlige ordrer på samme måde, som det kunne konstateres på Provinsgymnasiet. Der havde været modstand, men der kan slet ikke spores de samme reaktioner som på Provinsgymnasiet. Som en inspektør siger:

”Det var ligesom blevet en nødvendighed i gymnasiet [...] Der har aldrig rigtigt været modstand.” Insp2h:947

Følgende reaktioner har kunnet registreres, *figur 37* :

Accept	Entusiastisk samarbejde og støtte (ildsjælene) Samarbejde Samarbejde under pres fra ledelsen Accept
Ligegyldighed	Passiv resignation Gør, hvad man får besked på
Passiv modstand	ingen registreret
Aktiv modstand	Gør så lidt som muligt

Figur 37: Hovedstadsgymnasiet. Lærerreaktioner på påbud om IT-anvendelse. Marianne Abrahamsen (2008)

Man kan igen konstatere, at de formelt-retlige påbud kan få folk til at åbne maskinerne, men er interessen der ikke i forvejen, sikrer det ikke, at IT integreres i undervisningen, hvilket måske kan beskrives som Kanter har sagt på en konference for topledere⁴⁶⁹, at det virker ”som at smøre læbestift på en flodhest”.

Anknytninger til formel-retlige + økonomiske diskurser

Som det fremgår af *figur 36* angav interviewpersonerne, at amtet har haft stor indflydelse på, at lærerne var gået i gang med at bruge IT. De mente her, at det dels var på grund af amtets krav, og dels fordi amtet havde bidraget betydeligt på det økonomisk/tekniske område, ved at give tilbud om GYM-IT-

⁴⁶⁹ VL (Virksomhedsleder) - konference i København, jan. 2002

kurserne⁴⁷⁰, hvis rektor kunne sikret materiel og lokalekapacitet:

”I sidste instans - for at få det [IT] op på det niveau, det kunne vi ikke gøre uden en betydelig ressource fra amtet, og der er amtet virkelig gået ind og har givet penge til foretagendet.” Insp2h:1243

På det formelt-retlige talte også at undervisningsministeriet havde givet tilladelse til, at eleverne kunne anvende pc til eksamen⁴⁷¹, da lærerne ellers ikke ville bruge tid og kræfter på IT i forhold til at nå pensum. Dette er kun muligt hvis både det faglige i eksamensformen lægger op til det, og at der også er investeret i at indrette de fysiske rammer hensigtsmæssigt i forhold til anvendelsen, som det også er fremgået i afsnittet om skolens artefaktniveau.

Anknytninger til økonomiske + faglig-pædagogiske diskurser

Uddelegeringen til IT-udvalget om at stå for tilrettelæggelsen af de fagligt-pædagogiske IT-kurser havde skabt anknytning. De lærere, der ikke var ildsjæle, og som ikke umiddelbart kunne se fordelene i faget ved at bruge IT, nævnede alle de faglige kurser, både de eksterne og de interne som deres personlige igangsættere:

”Der har været nogle kurser, der specielt har været til mine fag - altså interne faglige kurser og inspiration fra andre, hvordan de bruger det. For min fantasi er ikke voldsom. Da vil jeg da gerne animeres til [...] altså at man kan diskutere, om man fagligt får mere eller mindre ud af det - simpelthen at det gør faget mere interessant, hvis man kan bruge IT. Jeg synes, at det forbedrer det.” L8h:3880

Om end én af ildsjælene måtte konstatere, at hans undervisning ikke havde ændret sig væsentligt. Han forklarede det ved, at IT blev set som et mål, frem for et middel, og at det var helt nødvendigt at foretage en refleksion i forhold hertil:

”Jeg vil sige, at grundlæggende, har jeg kun ændret måske 10% af min undervisning endnu, og jeg er selv lidt forbavset over, at den ikke er blevet ændret mere.” L2h:4110

”Man skal ikke fokusere på programmerne, for de ændrer sig so-wie-so. Man skal ikke fokusere på kompetencerne, men man skal fokusere på opgaver, der skal løses - i forhold til hvilken opgave og i det omfang - og det gælder både lærere og elever. Hvis en elev eller en lærer kan se, jamen jeg kan løse den opgave, jeg har, bedre, hvis jeg bruger IT - så vil programmet komme som vognen efter hesten.” L2h:4198

Interviewpersonerne nævnte, at deres undervisning ændrede sig i forhold til elevernes reaktioner, hvilket selvsagt også sker ud fra, at lærerne ændrer deres

⁴⁷⁰ Det er i denne forbindelse værd at bemærke, at amtet ikke har indgået en aftale med lærerne om at stille en gratis pc til rådighed, som delvis betaling for deltagelse i IT-kurserne.

⁴⁷¹ Første gang som forsøg til studentereksamen i 1994 og derefter generelt fra 1995

undervisning, hvis de oplever, at dét virker i forhold til undervisningen. Det interessante på Hovedstadsgymnasiet er, at ingen nævnede, at de var utrygge ved at anvende IT i undervisningen – hvilket kunne indikere, at lærerne er blevet godt klædt på i forhold til at mestre det tekniske.

Anknytning til målstyringsdiskursen

Skolens mål er som tidligere vist ikke særlig markant til stede i den enkelte lærers praksis. Det var lidt anderledes for mål i forbindelse med IT, som takket været en mere tæt-på-ledelse gennem uddelegering til IT-koordinatorerne og IT-udvalget, som holdt lærerne ”i ørerne”. Mål var ikke det, der havde haft den store betydning for ændring af praksis, men alligevel indirekte, idet der var lykkedes at få dem integreret i de fleste læreres forestillinger:

”Om jeg har den inde på nethinden, hvor er det nu, vi vil hen. Nej, det har jeg ikke. Jeg har en fornemmelse.” L6h:3827

Men den oplevede manglende eksplicitering udtrykkes især af interviewpersonerne i kategorien de tavse, både for at vide, hvor de skal hen og for at modvirke individualiseringskulturen i de sammenhænge, hvor der skal etableres et fællesskab om anvendelsen af IT:

”Måske kunne det være lidt mere hensigtsmæssigt hvis vi havde fælles retningslinjer for, hvordan vi skulle [...]. Der kan der blive lidt gnidder.” L8h:2993

Mål og retning ønskes, men det skaber i sig selv ikke anknytning til beslutning om adfærdsændring, medmindre de reflekteres mere eksplicit til det enkelte fag og den enkelte person, med henblik på at skabe mening - igen i forhold til det samfundsmæssige mål, det organisationsmæssige mål og den enkelte fagspecialists mål. Ellers overlades tolkningen til den enkelte, hvilket ikke nødvendigvis er befordrende.

Anknytning til den personlige autoritet som ledelsesteknik

I oversigten over det tidsmæssige forløb i processen ses, at der begynder at ske noget midt i 1990'erne, da skolens nuværende rektor havde været på skolen i et par år.

Han har været engageret og er selv superbruger, og det var ham, alle interviewpersonerne pegede på som én af de absolut dominerende, i forhold til at få tingene til at rykke. I en kultur, hvor autonomien, hvor diskurserne om autonomi og metodisk frihed er meget stærke, og ledelsens autoritet i forhold til ændret adfærd i undervisningen er svag, betyder ledelsens personlige kommunikation, dvs. den personlige autoritet så meget mere. Tilskrivninger til det eller de psykiske systemer, der udgør den formelle ledelse, blev fremhævet af så at sige alle informanterne som én af de afgørende faktorer for deres anknytninger til beslutningerne:

”Opfattelse af, at den måde lederen er på, siver ned i hele strukturen, er nu en sandhed med modifikationer. Det ville mere være, hvis det var en privat virksomhed, så ville lederen kunne farve det fuldstændigt. Men her er der tale om nogen strukturer, som man selvfølgelig ikke kan flytte på. For på en måde er rektor jo et mellemled [*mellem amt og lærerne, forf.bem.*]L2h.2285

”Det kommer meget an på, hvordan det bliver fremlagt. Det er det virkeligt. Det er meget afhængigt af, hvordan man er som person.” L9h 2912

Disse tilskrivninger kan kategoriseres dels i *interesse og viden* på IT-området, dels på engagement i den enkelte lærer, *empati*.

Interessen for det nye område kunne motivere til anknytning:

”Nu har jeg jo fx biologi, og det er helt klart, at rektor er da mere interesseret i udviklingen af IT end fx miljø inden for mit fag. Det kan man godt sige sådan lidt markant.” L3h:2371

Da lærerne har en grundlæggende respekt for specialistviden og ekspertise, var dette et anknytningspunkt i forhold til ledelse:

”Men det, jeg oplever, er, at en leder går foran med et godt eksempel gennem sin egen begejstring for det. Vores rektor er selv i stand til at bruge det. Der er det gamle ordsprog, der siger, at vil du tænde, så må du brænde. Jeg synes selv, at han virker inspirerende på den måde. Jeg tror også, at han er meget god til at forhandle sig frem til nogle fordelagtige positioner økonomisk set og på andre måder.” L2h.2285

Engagementet i den enkelte lærer blev oplevet som meget stærkt motiverende, og det omvendte, angsten for udelukkelse, var, paradoksalt nok næsten lige så motiverende for anknytninger:

”Jeg vil da gerne prøve at lave noget inden for det der IT, men jeg vil gerne gøre det på min egen måde, så sagde rektor - ja han sad tilfældigvis på lærerværelset: Jamen det klarer vi. Fint, og så blev jeg så sendt til de selvstuderende på sådan et kursus, som amtet holder, men der er mange af tingene, som jeg ikke ville spille tid på, fx det som jeg kan i forvejen, og det har rektor ordnet, at jeg også fik udleveret en bærbar pc. Det synes jeg da er imponerende.” L1h:2885

”Det bliver vi her synes jeg. Jeg synes, at jeg bliver opfordret mange gange. Det er sådan mange forskellige ting. Ja, det var også hele diskussionen omkring overenskomsten. Pyt med de 500 kroner om måneden. Det er anerkendelsen.

Så sagde tillidsmanden for sjov: ”I kan bare få en medalje.”

Ja, egentlig kunne vi. Vi er jo mennesker, og vi vil gerne bekræftes og anerkendes. Hvis det engang imellem er svært og man sidder med en masse klasser, hvor tingene ikke går som det skal, så har man altså bare brug for et klap på ryggen. Det synes jeg, at jeg har fået, og det synes jeg også, ledelsen på den måde har været god til

- i forbindelse med IT' er jeg blevet opfordret til at gøre noget ved det her. Vi vil gerne roses." L6h:3092

Disse bemærkninger kunne også indikere, at tæt-på-ledelsesteknikker kunne være produktive. Lærerne er meget åbne over for og efterspørger den personlige ledelsesteknik, hvor det personlige både handler om lederen som person og relationen til medarbejderen som person, dvs. på interaktionsniveauet mellem organisation og de psykiske systemer.

På undersøgelsestidspunktet var kommunikationen mellem leddene ikke lykkedes helt, udvalgene er ikke tilstrækkeligt samordnet, diskussionen i udvalgene er ikke nået til lærerne fx gennem diskussioner i Pædagogisk Råd eller andetsteds, således at en viden om mediet og dets mulige pædagogiske muligheder kunne være reflekteret.

På spørgsmålet, om ledelsen kan ændre noget, er svaret relateret til den demokratiske proces:

"Ja, det kan den, fordi den – det er jo et spørgsmål om, hvordan ledelsen gør det. Du har jo en stor masseflade, som vi skal have konsensus om, det er det, vi gerne vil, og den der demokratiske proces, den kan jo være lidt tung, så er det spørgsmålet om, hvordan man har det med at håndtere den." L9h:2455

Det kan bl.a. skyldes, at udvalgenes legitimitet, som - helt i tråd med kulturen – blev anerkendt på det teknisk-økonomiske område, men ikke på det pædagogiske. Her tilslutter lærerne sig overvejende ud fra deres personlige vurdering af mening med IT' i deres undervisning - og ikke ud fra de samfundsmæssige eller de organisationsmæssige krav. Det pædagogiske kobles til de professionelle og ledelsens personlighed, eller personlige tilskrivninger, som imidlertid kunne have været aflastet gennem anvendelsen af flere ledelsesteknikker

	Formel-retlige	Mål	Økonomisk/tekniske	Værdier (grundlæggende antagelser)	Pædagogiske	Uddelegering Organisatorisk struktur	Ledelses person
Shifters	Krav fra UVM via de faglige bekendtgørelser Krav fra amtet Pålæg fra rektor	Klar strategi Ledelsesmæssig prioritering Prioritering af ressourcer i forhold til pædagogiske mål og skolens mål	Pc i klasserne Materiel Lokaleindretning	Udvikling "Tiden"/Fremtidens kompetencer Pæd/faglighed Den praktiserede virkelighed: - Eleverne - Faglig relevans Lyst: Leg/"ildsjæle" Tillid Engagement i den enkelte Demokratisk + hierarkisk proces	Fagrelevante programmer Organisatorisk ekspertise på området Obligatoriske faglige it-kurser Ledelsesmæssig ekspertise på området	Uddelegering af opgaveimplementeringen Opfølgning Medinddragelse i beslutningerne	Entusiasme IT-faglig viden Opmærksomhed
Barrierer	Top-down-styring Manglende kontrol af beslutninger	Manglende viden om IT- strategi	it anskaffelser over for boganskaffelser Manglende tid	Autonomi (manglende kollegial forpligtelse) Frihed (manglende kollegial udvikling)	Manglende faglig/pæd. IT- ekspertise	Manglende medarbejderinddragelse Manglende koordinering	Manglende interesse for enkeltpersoner Manglende prioritering af projekter

Figur 38: Hovedstadsgymnasiet. Ankenytningsmuligheder og barrierer. Marianne Abrahamsen (2008)

Opsamling på undersøgelsen af Hovedstadsgymnasiet

Jeg har struktureret afsnittet på samme måde som ved opsamlingen på Provinsgymnasiet efter de seks dimensioner, som jeg har opdelt i de grundlæggende antagelser på tværs af de fire organisationskulturer. De udgør den kontekst, som ledelse har udviklet sig i på Hovedstadsgymnasiet.

Forholdet til omverdenen

På Hovedstadsgymnasiet var det styrende for aktiviteten dynamisk udvikling, og gymnasiet var særdeles sensitivt over for sin omverden.

Skolen havde gennem sin noget omtumlede tilværelse været i stand til at tilpasse sig ændrede vilkår, både funktionsmæssigt og indholdsmæssigt, og opfattede disse omverdenspres som positive irritationer, dvs. som mulighed for organisationens udvikling.

Relationerne udadtil, til omverdenen, var dobbelt, idet omverdenen blev opfattet som både venlig og fjendtlig. Omverdenens øvrige undervisningsinstitutioner blev opfattet som fjendtlige, således at forstå at skolens overlevelse, og dermed lærernes ansættelsessikkerhed, var afhængig af at kunne erobre den største andel af markedet, dvs. af ungdomsårgangene i området.

I relationerne opad, blev Undervisningsministeriet og amtet opfattet som forholdsvis tæt på. Kompetencedagsordenens krav om projektarbejde: *Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelserne*, var blevet reflekteret i forhold til intern udvikling, og amtet som økonomiske ressource- og kontrolsystem ligeledes. Sandheden i forhold til undervisningen blev stadig søgt i netværk uden for organisationen, i videnskabssystemet og i øget grad det pædagogiske system, her specielt i forhold til at tackle de nye elevtyper.

Ledelsens grundlæggende antagelse var, at de eksterne systemer, Undervisningsministeriet og amtet, var samarbejdspartnere i forhold til skolens udvikling og økonomiske forhold, samt at elever, forældre og bestyrelse ligeledes var positive systemer, som skulle indtænkes i forhold til skolens selvdannelse.

Holdningen til det faldende elevtal i gymnasiets optagelsesområde var, at for at forhindre dette var strategien at være en dynamisk skole med mange projekter, højt IT-niveau og anvendelse af nye arbejdsformer samt stort engagement i eleverne, ligesom forholdet til forældrene var præget af samarbejde.

Styring

Indadtil levede to strømninger side om side. På den ene side var det styrende for aktiviteterne den traditionelle dannelsesplan, hvor elever mødes med sig selv om faget med læreren som mediator. Læreren udviklede sig personligt gennem egen undervisningserfaring, hvilket blev anset for en forudsætning for at den enkelte kreativt kunne udvikle sig. De uddannelsespolitiske programmer

og amtets udviklingsprojekter blev anvendt som igangsættere for udvikling. Samarbejde gennem faste strukturer som team og fagligt-kollegialt samarbejde var blevet en stadig mere alment accepteret sandhed på skolen, og den blev støttet af den pædagogiske debat. Det var en antagelse, som havde rod i markedskulturen, og mødte hos nogle lærere modstand på grund af uhensigtsmæssige, kontraproduktive, konsekvenser i forhold til skolens kultur og lærernes professionsudøvelse. Men da der samtidigt eksisterede et behov for orden, for at mindske lærernes usikkerhed og isolation, blev intern ledelse som kompleksitetsreducerende faktor efterspurgt, og i den forbindelse kunne spores et stort behov for både at udvikle et sprog for ledelse og for at forhandle ledelsesautoritet – hvilket især blev efterspurgt af de unge lærere.

Værdier - dominerende diskurser

Beslutninger blev overvejende til inden for den hierarkiske kulturramme, i koblingen til det professionelle bureaukratis koder. Den traditionelle flade struktur var blevet udfordret af en delegering til flere ledelseslag, inspektorer, team og udvalg, men de grundlæggende antagelser var stadig, at beslutninger helst skulle træffes ud fra en klankulturel konsensusforestilling, som heller ikke på Hovedstadsgymnasiet eksisterede reelt. De forskellige grupperinger i lærergruppen havde forskellige værdier og forskellige interesser, som lå som forskellige præmisser for deres beslutninger. Også her var det harmonisøgende element stærkere end det konfliktsøgende, og de latente konflikter kom sjældent frem. Fx var frivillighedens og tillidsprincippet under stærkt pres, idet konflikter begyndte at dukke op i mindre grupper og i teamsamarbejdet. For de robuste lærere var ad-hokratikulturrammen og udviklingsdiskursen en dynamiserende faktor, men for de mere skrøbelige og de udpræget fagorienterede lærertyper var det angstskabende, og den individualiserede fagbureaukratiske diskurs sammen med konsensuskulturen gjorde, at dette ikke kom frem endsige blev reflekteret på organisationsniveau.

Rummet mellem faggrupperne var mindsket gennem både i projektarbejdet og gennem de fælles IT-kurser, dvs., at koblingerne mellem organisationssystemet og de psykiske systemer, individerne, var blevet tættere. Den individuelle virkelighed havde stadig forrang, men det var ikke legitimt at være imod udvikling og forandring på skoleplan, og kritik og problemer i forhold til forandringer blev kanaliseret over på tidsmangel, manglende kommunikation.

På organisationsniveau trak ikke-indblandingskulturen grænser mellem ledelses- og professionssystemerne, men der var ikke entydig modstand mod indblanding i lærernes arbejde fra ledelsen, eller rettere, der var ønsker ikke om direkte indblanding, men om mål og retning. Ønsker til ledelsen var synlige beslutningskonsekvenser, opsamling og refleksion, dvs. ønske om større balance mellem den hierarkiske og den ad-hokratiske kulturramme. Kulturen var også her splittet i ideologien, en konflikt mellem markedsdiskursens lønarbejderdiskurs og den bureaukratiske kaldstanke, og stadig med en dominerende diskurs koblet til kaldsideologien.

På interaktionsniveauet var lærernes professionaliseringsgrad, forstået som en stærk faglig orientering, stadig meget høj, og dermed professionsdiskursen den dominerende diskurs. Vanskelighederne ved samarbejdet i forbindelse med

udviklingsdiskursen og ønsket om tilpasning og fornyelse havde åbnet for ledelsesrummet gennem ønske om personlig opfølgning og opmærksomhed som facilitator for forandring af lærernes personlige undervisningspraksis.

Menneskesyn

Den faglige atomisering og individualiteten var trods alt stadig dominerende på Hovedstadsgymnasiet og med den en konkurrence mellem individer og fag om at trække ressourcer til sig og et syn på mennesket som egoistisk. Dette menneskesyn prægede de unge lærere, idet de mente, at fx belønning og støtte fra ledelsen side var en forudsætning for deres egen motivation. Men samtidig influerede troen på udviklingen gennem fællesskab også stærkt på menneskesynet, og dette blev også betragtet som en forudsætning for deres egen udvikling.

Den ældre generation var præget af en anden ideologi, nemlig at mennesket blev anset for godt, idet interessevaretagelse af helheden frem for individet grundlæggende blev vurderet som det overordnede. Den ideologiske baggrund var her, at alle som udgangspunkt var ansvarlige, flittige og motiveret af kaldsdimensionen i deres profession og tillid til deres opgaveudførelse, og da dette blev opfattet som mennesket natur, var belønningssystemer unødvendige, og de skabte blot stress og misundelse og virkede kontraproduktive.

Organisering

Også her blev symmetriske relationer foretrukket, og de var gennem tiden blevet understøttet af det flade hierarki, hvor arbejdskernen før var organiseret i sideordnede relationer med reference til Pædagogisk Råd.. Det var blevet udfordret af en struktur, som var meget lig den struktur, som var på Provinsgymnasiet: skoleudvalg med reference til rektor. Ved større projekter, fx implementering af IT, var der etableret en styregruppe, med beslutningsansvar, der tog sig af kompetenceudvikling og indkøb af materiel. Denne struktur voldte store problemer, fordi den netop lagde sig mellem to opfattelser: anknytning til beslutninger gennem demokratisk deltagelse, hvilket imidlertid havde vist sig ikke at være rigtigt samtidig med, at alle kunne se, at den sociale dimension fik overtaget i det gamle demokrati. Og den anden opfattelse, at uddelegering var kompleksitetsreducerende og sikrede den saglige og den tidlige dimension i forbindelse med beslutningers mening. Men da disse konflikter ikke var blevet tematiseret, var strukturen ikke optimal effektiv og havde givet frustrationer i den hele lærergruppen.

Ledelse

Kulturen havde også på denne skole langt hen ad vejen udviklet sig på lærerkollektivets præmisser, og ledelsens legitimitet lå i at respektere dette forhold. De menneskelige relationer byggede derfor på det spændingsfelt, der lå mellem antagelsen om den individuelle opgaveløsning og den, der byggede på velfærd i forhold til helheden.

Interviewpersonerne foretrak symmetriske relationer og ligeværdighed, men samtidig accepterede - og efterspurgte – de de asymmetriske, som var etableret ved den administrative og pædagogiske uddelegering til inspektorer og udvalg samt ved teamstrukturen.

Der var derved sket en formel udvidelse af det hierarkiske ledelsesrum ved, at rektor havde rykket ved den flade ledelsesstruktur gennem uddelegering af den organisatoriske beslutningskompetence til et mellemlederplan, inspektorerne. Indblandingen i lærernes rum, dvs. beslutningskompetencen om praksisændring, prøvede han at erobre indirekte ved at støtte initiativer og grupper. På Provinsgymnasiet var de dominerende diskurser knyttet til de gamle idealister, imod rektor. På Hovedstadsgymnasiet var de dominerende diskurser inden for den ad-hokratiske kulturramme, og til forskel fra Provinsgymnasiet var der opbakning til rektor. Derfor var der ikke et tomt magtrum til evt. gamle koalitioner, som kunne hindre udvikling, men derimod et meget stort rum til en initiativrig rektor.

Ledelseskulturen havde udviklet sig både i forhold til de grundlæggende antagelser og i forhold til omverdenen. Elementerne som stammede fra moderniseringen af den offentlige sektor, konkretiseret ved amtets kraftige styring, havde påvirket kulturen. Ledelsen havde klart antaget den substantielle ledelsesform, ved at sætte mål, igangsætte nye aktiviteter, støtte visse aktiviteter frem for andre i forhold til eksterne og interne mål. Der var ansatser til refleksiv ledelse gennem dannelse af en pædagogisk koordineringsgruppe, som imidlertid ikke kunne tage beslutninger på organisationens vegne, men kunne igangsætte pædagogiske diskussioner.

Men til trods for at der på denne skole var mange gode viljer, var der også her store vanskeligheder med at udvide ledelsesformen ud over den formel-retlige simple ledelse. Der var ansatser til substantiel ledelse, men der var ikke foregået en iagttagelse af 2. orden, dvs. at ledelsessystemet ikke har set sig selv udefra, ej heller foretaget en 3. ordens iagttagelse ved at reflektere egne grundlæggende antagelser om ledelse. Til gengæld virkede ledelsen gennem sit stærke engagement i udvikling og store relationskompetence både eksternt og internt for knytte an til de grupper, der kunne bære hans idéer i organisationen.

Ledelse i IT-processen

Udviklingen var kommet som krav udefra, dels konkret formelt-retligt fra stat og amt dels som et tidsfænomen, der blev opfattet som et imperativ.

Organisationen havde tilpasset sig ved, at ledelsen havde kunnet se den markedsmæssige fordel ved at profilere skolen i forhold til IT og havde derved kunnet tiltrække økonomiske midler og kunder, i form af elever, til skolen. Derved var der blevet skabt basis for et omfattende udviklingsarbejde på skolen. Således havde ledelsen valgt i høj grad at knytte an til de formel-retlige, udviklings- og markedsdiskurser, men interessant nok overvejende den formel-retlige diskurs, men de to øvrige implicit lå i de personlige tilskrivninger til rektor.

Samtidig var der sket en organisatorisk omstrukturering, således at der var sat ledelseskrafter ind på at skabe en styrende koalition gennem en kombination af pædagogisk udvalg og koordinatorene sammen med et IT-udvalg og IT-koordinatorene. Det skulle sikre, dels at økonomi, teknik, uddannelse og

pædagogik skulle gå op i en højere enhed, dels at der skete en evaluering og opfølgning af mål og planer. Ledelse har derved knyttet an til den pædagogisk-faglige og den økonomiske diskurs. Det har haft en effekt på det kvalifikationsmæssige plan for lærerne, dvs. at de kunne bruge mediet, men det var kun delvist lykkedes den organisatoriske koalition at reflektere mediet helt ind i deres praksis.

Ledelsens personlige legitimitet, dvs. de personlige tilskrivninger til personen rektor, hans karismatiske autoritet havde derimod haft stor betydning. Rektor og IT-koordinatorenes store engagement og begejstring og tydelige signalering af prioriteringen af IT havde været med til at trække IT ind i den enkelte lærers undervisning, både på grund af den samlede kommunikation og på grund af kommunikationen til den enkelte gennem direkte henvendelser, positiv særbehandling af initiativrige personer. Skolen er stor, og der var individer, der faldt igennem maskerne i nettet, som ikke blev samlet op, men nærmest dekoblet. En del blev samlet op af ildsjæle, sidemandshjælp.

Den dominerende diskurs på Hovedstadsgymnasiet var udviklingsdiskursen og den betød, at der var et samlet ønske blandt lærerne om, at alle var med, idet IT er et medie til at kommunikere i forbindelse med projektarbejde, som var skolens primære udviklingsprojekt.

Der manglede skema til at styre de organisatoriske processer med. Den afgrænsede proces med IT var velstruktureret og blev fulgt godt op, men var ikke integreret tilstrækkeligt med de øvrige udviklingsprocesser på skolen, og i lærernes forestillingsverden var det en stærk leder, der skulle gribe ind. Derfor var der ønske om en mere klar ledelsesmæssig opfølgning på beslutninger, men holdningerne var – i overensstemmelse med den dominerende kultur om ikke-indblanding – dobbelt, idet der blev protesteret voldsomt, når der rent faktisk blev kontrolleret, om de blev efterlevet. Her ville ledelsen have en mulighed for gennem refleksion af ledelse, produktivt at tematisere og forhandle disse – og de øvrige paradokser.

Kapitel 11

Karakteristik af diskurssystemerne i de to gymnasieorganisationer

Indledning

Som det fremgik af de foregående afsnit, er gymnasieorganisationer, som andre organisationer arenaer for et antal ofte usammenlignelige og uforenelige diskurser, som hele tiden er i bevægelse, mere eller mindre, idet der, som undersøgelsen viste, opstår nye, samtidig med at de er under forandring i forhold til hinanden. De former den ramme – den ”kode” som kommunikationen foregår i, dvs. den overordnede meningskode i organisationen. I de to organisationer identificerede jeg otte forskellige lærerdiskurser (bureaukrati-, professions-, kollega-, demokrati-, lønarbejder-, udviklings-, konsensus- og markeds-diskursen) samt fem ledelsesdiskurser (formel-retlig, udviklings-, målorienterings-, markeds- og delegeringsdiskursen) som var koblet i forskellige mønstre, og som derved skabte forskellige rammer for kommunikationen på de to gymnasier. Det betyder ikke, at jeg ikke ville have kunnet finde flere, hvis jeg var gået mere i detaljer, fx har de forskellige fag også deres specifikke koder. Men identificeringen af de dominerende diskurser er væsentlig, idet det er dem, som ledelsen skal kommunikere med og i.

Jeg vil i det følgende forsøge at karakterisere disse diskurser ved at lade mig inspirere af Cameron & Quinn's *Competitive Organizational Framework*-model, jf. *kapitel 4*, samt af Qvortrup⁴⁷², som også har forsøgt at opstille en oversigt.

I min opstilling refererer jeg til det systemteoretiske perspektiv i forhold til perspektivet på diskurs, nemlig som en bestemt måde at kommunikere på⁴⁷³. Et diskurssystem er en større eller mindre gruppe, der afgrænser sig fra andre grupper ved at kommunikere på en bestemt måde. Ethvert diskurssystem er karakteriseret ved, at det benytter et bestemt *medie*, det symbolsk generaliserende medie, den optik man iagttager og kommunikerer igennem, at der er tilknyttet en bestemt *kode* (plus/minus-værdien), at det har en bestemt *funktion* og at det *reflekterer* over sig selv på en bestemt måde. De forskellige systemer skaber et mønster, som er den ramme inden for hvilken kommunikationen kan foregå meningsfuldt, og hvor ledelsen i bedste fald kan skabe de strukturelle koblinger mellem systemerne, så disse koblinger resulterer i praksisændring.

Opstillingen, *figur 39*, bygger på de empiriske fund, som i Cameron & Quinn's kategoriseringer kan betragtes som forholdsvis typiske for en gymnasieorganisation.

⁴⁷² Qvortrup (2006)

⁴⁷³ Jf. Andersen (1999) samt gennemgangen af det systemteoretiske perspektiv

Gymnasiernes diskurssystemer	Medium	Kode	Refleksion	Funktion
Klankulturen				
Kollega/venne diskurs	Tillid	Tillid/ikke tillid	Tillidsskabende Tillidsnedbrydende teknikker	Have og udnytte fortrolighed
Omsorgsdiskurs	Eleven	Trives/trives ikke	Omsorg, indlevelse	Trivselsforøgelse
Konsensusdiskurs	Organisationen	Enighed/ikke-enighed	Medleven	
Adhokratikulturen				
Udviklingsdiskurs	Kompetence udvikling, selv- dannelse	God/ dårlig eksamensresultat Markedstilpasning	Programmer, pædagogik	Skabe/udvikle nye kompetencer
Hierarkikulturen				
Bureaukratidiskurs	Love, bekendtgørelser	Overholdelse/ikke overholdelse	Regler	Forøgelse af formelle kvalifikationer
Professions/fag diskursen	Faget, viden- skabssystemet	God/dårlig under- visning	Faglig viden/didaktik	Fagkompetence øgning, servicering
Markedskulturen				
Lønarbejder- diskurs	Medarbejderen	Mere eller mindre løn/tid/opgaver Bedre/dårlige arbejdsforhold	Teknikker til interesse varetagelse	Bedre løn og arbejdsforhold
Markeds- diskurs	Ressourcer	Flere/færre midler	Aktiviteter, udvikling	Bedre effekt af ressource- anvendelsen Forbedre positionen på markedet

Figur 39: Oversigt over de to gymnasiers diskurssystemer. Marianne Abrahamsen (2008)

Diskurserne i den den klankulturelle kulturramme

Den dominerende diskurs knytter sig til, at beslutninger tages på grundlag af fælles værdier og holdninger, at organisationen holdes sammen af stor loyalitet over for ”os”, en stærk vi-følelse, dvs. en stærkt integrerende organisationskultur.

Tilpasningen til *omverdenen* foregår langsigtet og organisk, dvs. i takt med systemets oplevede behov for tilpasning.

- *Styringsmæssigt* henter klankulturen sin base i tankegangen i TQM-konceptet – som er en del af NPM-tankegangen, og der skabes med værdiledelse som ledelsesteknik en ny diskurs. Den er baseret på, at der i organisationen arbejdes ud fra fælles værdier og mål, men er også baseret på at ledelsens og de ansattes mål er sammenfaldende, hvorved ledelsen kan styre - og forandre - ved dels at opbygge et evt. nyt sæt af fælles værdier som beslutningspræmisser, dels at ledelsen anvender forskellige ledelsesværktøjer til gennemførelsen af mål.

- *Værdierne* knytter sig især til diskursen om *konsensus* og omkring *kollegafællesskabet*. Medarbejderne er først og fremmest kolleger, hvor mediet er tillid til den kollegiale arbejdsindsats og faglige kompetence, baseret på at den professionelles arbejde kun kan vurderes af andre tilsvarende professionelle (med uddannelse inden for sammen faggruppe), hvilket gør lederens mulighed for professionel indgriben i forbindelse med undervisningen nærmest umulig. Desuden er diskursen koblet sammen med fagforeningens kollegiale vedtægter, som tillægges stor betydning både i ord og handling. Refleksionsmediet er tillid og funktionen er bevarelse af integritet. Det er fx stærkt tabuiseret at kritisere en kollegas faglige standard eller vedkommendes arbejdsindsats i øvrigt, både som vedtægterne foreskriver over for elever og deres forældre, men i praksis tillige over for enhver anden. Denne kollegiale kulturs konsensusdiskurs er imidlertid karakteriseret ved såkaldt *individuek konsensus*, dvs., at man på overfladen prætenderer enighed⁴⁷⁴, mens man i sin praksis bevarer sin integritet, dvs. med *autonomien* som den underliggende værdi. Værdien *omsorg*, dvs. at man tager sig af den enkelte inden for fællesskabet, er stærk på det organisatoriske plan, og er knyttet til kollegadiskursen, men lav på det individuelle plan, således at forstå at den kollegiale omsorg for den enkelte kollega er ret lav.

- *Menneskesynet*, medarbejderen som *social man*⁴⁷⁵, er baseret på, at det sociale tilhørsforhold er det motiverende, samtidig med at den enkeltes selvstændighed bevares. Udvikling sker gennem samarbejde og *coaching* – idet lederen, hos især de yngre medarbejdere, gerne ses som faderfiguren, som er engageret i den enkeltes udvikling (kan fungere som mentor)⁴⁷⁶ i forhold til organisationens mål.

- *Organiseringen* knytter sig til decentralisering, at beslutningskompetencen skal uddelegeres, medarbejderne skal *empowers*, og til en diskurs om symmetriske relationer, *lighed*, hvori der ligger, at ingen skal bestemme, hvad den enkelte skal gøre, ingen er over andre. Denne diskurs er bundet til arbejdets indhold af et element af det bureaukratiske *kald*. Opgaven ses som værende samfundsnyttig, og der eksisterer internt en ansvarlighedsetik, hvor man moralsk påtager sig opgaver til gavn for skolen såsom udvalgsarbejde, deltagelse i elevaktiviteter uden for skoletid, mv. og det indgår desuden som en del af den professionelle etik for gymnasielærere, som ligger *ud over* den ansvarlighed, der ligger i, at man passer sine timer, ikke kommer for sent, når pensum, osv.

Diskurserne i den ad-hokratiske kulturramme

Heroverfor står den ad-hokratiske kultur, som er karakteriseret ved at tilpasning til omverden foregår ved brud på det stabile og det traditionsbundne.

- *Omverdenen* opfattes som foranderlig og kompleks, og organisationen skal kunne foretage hurtige tilpasninger og kunne profilere sig i forhold til andre organisationer af samme slags.

⁴⁷⁴ Gottlieb & Hornstrup (1998)

⁴⁷⁵ Bøje, Hjort, Larsen, Raae (2006):19

⁴⁷⁶ Jf. ”tæt-på-ledelse” i Raae og Abrahamsen (2004)

- *Styringen* foregår, med reference til de ændrede styringsrelationer, dels gennem uddannelsespolitiske programmer, med henblik på at skabe eller udvikle nye kompetencer hos eleverne og dels internt hos organisationens medlemmer.

- *Værdierne*. For af opnå konkurrencefordele i ”markedet”, værdsættes *fornyelse* og *kreativitet*. Et middel er *samarbejde*, internt i klasser og hold og i eksterne netværk, dvs. videndeling, tværfagligt samarbejde, teamfærdigheder.

- *Menneskesynet* er det psykologisk prægede – *creative man, psychological man* – som motiveres gennem selvudfoldelse og selvstændighed – og krav om selvledelse.

- *Strukturen* er decentral - i flade strukturer og i team, som skabes i forhold til løsning af skiftende opgaver, og som løbende kan omstruktureres, jf. teamstruktur.

Diskurserne i den hierarkiske kulturramme

Disse er knyttet til den fagprofessionelle bureaukratiske gymnasiale kultur.

- *Omverdenen* betragtes som nogenlunde stabil, tilpasning foregår i opgaveløsningen i forhold til de politiske rammer som meldes ud, dvs. med love og bekendtgørelser som medie.

Styringen foregår i forhold til, om love og bekendtgørelser overholdes eller ej. Den funktionelle ydelse er eksamen. I den diskurs, der er knyttet til det *fagprofessionelle* bureaukrati, er faget medie, og der skelnes mellem, om det faglige stof lader sig formidle eller ej. Refleksionsmediet er faglig viden, som bliver formidlet via fagdidaktikken. Funktionen er faglig udvikling, og succeskriterierne er god undervisning, om eleven opnår læring eller ej.

- *Værdierne* er på organisationsplanet knyttet *klare strukturer* og *kontrol* og, i forhold til udførelsen af selve arbejdet, til den videnskabelige *sandhed* og gennemførelsen af afprøvede aktiviteter baseret på udviklingen af de *faglige kompetencer*. De opfattes som et standardprodukt, der kunne risikere devaluering gennem underlødige produkter, som fx gennem nye arbejdsformer. Lærers *autonomi* er - som tidligere beskrevet - nødvendigt for den fleksibilitet, som må være indbygget i undervisningen i kraft af dens kompleksitet, og lærerne opfatter sig selv som bestyrer af eget fag, hvor kontrollen er indbygget i lærerne gennem den professionelle uddannelsescertificering⁴⁷⁷. Man stoler mere på den bureaukratiske strategi: standardisering gennem arbejdet, dvs. en erfaringsmæssig kvalificering, og at der findes en række faste isomorfe mønstre for tilrettelæggelse og gennemførelse af timerne⁴⁷⁸ i de enkelte fag, end på den professionelle: standardisering af kvalifikationer, dvs. en løbende efteruddannelse, som burde være garanti for kvaliteten selv i et komplekst produkt eller opgave. Tryghed, ansættelsessikkerhed, er en dominerende værdi, jf. aftaler med den faglige organisation, hvilket betyder, at en organisation på alle måder forsøger at sikre sine ansatte i nedgangstider og derved har en meget lav udskiftning af medarbejdere, hvilket er med til at sikre stabilitet.

⁴⁷⁷ Afgangseksamen fra et universitet, tidligere benævnt skoleembedseksamen udbygget med pædagogikum, praktisk og teoretisk undervisningsfærdighed..

⁴⁷⁸ Kilde: Fagbilag samt forfatterens tilsyn med lærerkandidater i perioden 1978-2000

- *Menneskesynet* refererer i udgangspunktet til den tayloriske *lazy man*⁴⁷⁹, som skal kontrolleres. Men kontrollen internt er svag, idet kontrol opfattes dels som indbygget i de professionelle gennem deres certificering dels er koblet til noget uden for organisationen, nemlig det centrale tilsyn gennem inspektor- og censortinstitutionen.

- *Strukturen* i organisationen er central, men struktureringsbehovet er ikke éntydigt. Med hensyn til tilrettelæggelsen af rammerne *omkring* arbejdsprocessen, den daglige undervisning, er struktureringsbehovet meget højt, ”orden i sagerne”, mens behovet i forhold til *selve* arbejdsprocessen, den daglige undervisning er forholdsvis lavt, og organiseringen er formet i flade strukturer.

Diskurserne i den markedsorienterede kulturramme

Gennem moderniseringen af den offentlige sektor, påvirkningen af globaliseringen og kompetencetankegangen er der med udviklingsprogrammet (og den senere reform fra 2004) uddifferentieret en *markedsdiskurs* eller en virksomhedsdiskurs.

Omverdenen er fjendtlig, forstået således at vægtningen ligger på at positionere sig i omverdenen i forhold til andre gymnasier, skaffe elever og bevillinger. Dette kommer i konflikt med den professionelle mistænksomhed over for konkurrence, dvs. konkurrence med andre gymnasier. Denne modstand mod konkurrence har sandsynligvis også sin forklaring i kollegadiskursen, som er institutionsoverskridende, dvs., at kollegialiteten strækker sig til også at gælde for kolleger på *andre* gymnasier.

- *Styringen* foregår gennem *in put*, bevillinger som medie og skelner mellem det overskud eller underskud, som reflekteres i skolens regnskaber, og de resultater som opnås ved optimal udnyttelse af skolens økonomiske og menneskelige ressourcer, *out put* et.

- *Menneskesynet* er *economic man*, *rational man*⁴⁸⁰, dvs., at medarbejderne motiveres gennem økonomiske incitamenter. Det skaber en *lønarbejderdiskurs*, som understøttes af de nye overenskomster, idet disse er med til at synliggøre det arbejde, som lærerne udfører ud over deres undervisning. Tankegangen bag dette er, at de lærere, som ikke udfører nogle af disse opgaver retfærdigvis skal undervise mere. Lærernes status som lønmodtagere er ikke noget nyt, idet læreren ved siden af at være underviser også altid har været lønmodtager og derfor er indgået i en formaliseret lønarbejderdiskurs. Formelt er man som lærer medlem af en organisation ved sin ansættelseskontrakt, man er medlem af en fagforening, og man er repræsenteret ved hjælp af en tillidsrepræsentant over for ledelsen. Det nye er en udspecificering af arbejdsopgaverne i forhold til lønsummen, hvilket skaber en diskurs der står i modsætning til kaldstankens *social man*.

- *Strukturen* er hierarkisk, og løn er knyttet til de hierarkiske positioner og personlige resultater.

⁴⁷⁹ Bøje, Hjort, Larsen, Raae (2006):19

⁴⁸⁰ jf McGregors X-mennesketype, McGregor (1960)

Ledelsesdiskurserne

På begge gymnasier var der uddestilleret en ledelsesdiskurs. Ledelsen på begge gymnasier havde tidligere udelukkende været *primus inter pares* med administration og forvaltning af regler som hovedopgave, personificeret i de tidligere rektorer. Den nye organisering, dels i skoleudvalg med ledelsesrepræsentation dels i ledelsesteam, havde ændret dette, idet den udvidede ledelse kommunikerede gennem mediet beslutninger, reflekterede over sig selv og skolens helhed på basis af ledelsesteknikker, og funktionen opfattedes som at udvikle eller optimere skolens aspekter og processer som helhed (jf. afsnittet om ledelse i det systemteoretiske perspektiv, *kapitel 3*):

	Medium	Kode	Refleksion	Funktion
Ledelsesdiskurs	Beslutninger	beslutning /ikke beslutning	Ledelsesteknikker	Organisationsop- timering

Figur 40: *Ledelsesdiskursen*

Dette er imidlertid en meget generel model, og for at karakterisere de ledelsesdiskurser, der har udviklet sig på de to skoler, vil jeg igen lade mig inspirere af Cameron & Quinn's model.

Gymnasieleledelsens diskurssystemer	Medium	Kode	Refleksion	Funktion
Klankulturen				
Uddelegeringsdiskurs	Mål	Beslutning/ikke-beslutning	Værdier	Kollektivt bindende beslutninger
Adhokraticulturen				
Udviklingsdiskurs	Projekter	Gode/ dårlige kompetencer	Strategier Ledelsesteknikker	Udvikle nye projekter Tilpasning
Hierarkikulturen				
Stabilitets-/kontroldiskurs	Love, regler	Styring/ikke-styring	Regler	Øgning af kvalifikationer
Markedskulturen				
Virksomhedsdiskurs	Bevillinger	Overskud/underskud	Regnskaber Kvalitet	Påvirkning af organisationens omkostninger Organisationsoptimering

Figur 41: *Oversigt over ledelsesdiskurstyper. Marianne Abrahamsen (2008)*

Begge de to organisationer fra case-undersøgelsen havde udviklet en dominerende *ledelseskultur*. Provinsgymnasiet var karakteriseret som overvejende hierarkisk, hvor ledelsesdiskursen udsprang af opfattelsen af ledelsen som administrator, udnævnt som de bedste blandt ligemænd, der havde love og regler som medie, reflekterede om disse blev overholdt eller ej, og hvor

funktionen var lige ret og sikkerhed for alle. Det harmonerede med, at inspektorerne i første omgang var kommet ind i gymnasiet som en administrativ aflastning for rektorerne, i anden omgang mere kvalitativt bestemt som koordinators på projekter vedr. pædagogisk udvikling og dermed med organisatoriske konsekvenser⁴⁸¹

Provinsgymnasiet var også domineret af en klankultur, med en ledelsesdiskurs, som var knyttet til lederen som beskytteren mod omverdenen og som bevareren af organisationens værdier og som garant for en fælles udvikling.

I den markedsorienterede organisation som Hovedstadsgymnasiet var ledelsen karakteriseret som én, der pressede medarbejderne internt og i forhold til markedet og fokuserede på konkurrence med andre lignende organisationer. Det var en ledelsesdiskurs med ledelsen som drivende, forandrende i forhold til dels at skaffe midler til skolen og dels at positionere skolen i forhold til omverdenen. Kommunikationen var her baseret på en diskurs, hvis medie er beslutninger, og hvis refleksionsform er ledelsesteknikker, således som de dels er formidlet gennem Finansministeriet, gennem krav om udvikling og høj ydelse. Det skete bl.a. gennem forskellige personale-ledelseskoncepter ud over Ny løn og ny tid som motivationsskabende og med træk fra klankulturen ved hjælp af udvikling af de menneskelige ressourcer gennem medarbejdersamtaler.

Samtidig var dens leder en ad-hokratisk ledertype, hvor den ledelsesmæssige diskurs italesatte lederen som visionær forandringsagent og initiativtagende, dvs. som hele tiden igangsatte eller greb nye projekter, som var opstået i organisationen, og koblete dem til forandringer i omverdenen.

Disse diskurssystemer, lærer- og ledelsesdiskurssystemerne, eksisterede ved siden af hinanden og blev samtidig koblet.

Et eksempel var koblingen mellem ledelses- og lønmodtagerdiskursen. Disse systemer havde været dekoblet indtil slutningen af 1900-tallet, idet de fremstod som to systemer, der i lærerdiskursen repræsenterede modsatrettede interesser i forhold til hovedopgaven. Men koblingerne var under ændring i retning af, at der burde skabes strukturelle koblinger, således at ledelsen fx kunne stille krav om en god tillidsrepræsentant, der kunne føre lønmodtagerdiskursen ind i ledelses-diskursen, hvilket til en vis grad var sket på Hovedstadsgymnasiet.

⁴⁸¹ jf. Abrahamsen (1998) vedr. ledelseskulturen i gymnasiet

Kapitel 12

Tværgående analyse af ledelse og ledelsesmuligheder i de to cases

I det følgende vil jeg ud fra mine fund fra analysen af den kvantitative og den kvalitative undersøgelse gennemgå karakteristika for de to skolers kulturer, herunder deres ledelseskultur, og det rum som kulturen har formet for ledelsessystemet. Jeg vil først kort karakterisere skolerne hver for sig og derefter opsummere ved at sammenstille dem, og endelig vil jeg reflektere mine fund i forhold til andre undersøgelser.

Provinsgymnasiet

De dominerende diskurser på Provinsgymnasiet var formet i den hierarkiske og den klankulturelle kulturramme. Den hierarkiske kultur var domineret af det flade ledelsesfjendske hierarki, med formel-retlige diskurser og den klankulturelle kultur med konsensusdiskursen med kollegadiskursen, vennediskursen, harmoniforestillinger, og deraf følgende konfliktafvisning, der hindrede en åben debat. Den åbne debat ville kunne risikere at skabe konflikter, afdække sårbarhed og evt. ændre på dominerende gruppers magtbaser. Nye gruppers udviklings- og samarbejdsdiskurs og deres legitime ønsker om diskussioner og udvikling blev modarbejdet og forblev mest i det skjulte - for ikke at sige, at de blev undertrykt både i de formelle og uformelle fora.

Denne oprindelige kulturs diskurser var de dominerende fortrinsvis hos en lille gruppe af de tidligst ansatte, *de gamle idealister*, dvs. lærere med høj anciennitet og alder, som havde været meget aktive i skolens opbygningsfase, men som kørt lidt trætte i forhold til udvikling. De var desuden knyttet sammen i et stærkt socialt netværk uden for skolen. De var grundlæggende, ideologisk og principielt, imod ledelse på såvel organisationsplan som på undervisningsplan. Samtidig eksisterede der en stor ”kritisk masse” blandt *de tavse* og *de unge rebeller*. De tavse var fortrinsvis lærere med høj anciennitet, som var positive over for udvikling. De havde et ambivalent forhold til ledelse, idet de ønskede ledelse på organisationsplan, men ikke ledelsesindblanding på undervisningsplan. De havde hverken lyst til at blande sig eller at blive blandet ind i noget, som kunne skabe konflikter i lærerkollegiet og holdt sig derfor passive på organisationsplan. Hos gruppen af fortrinsvis unge med lav anciennitet, som var de unge rebeller, var udviklings- og samarbejdsdiskursen dominerende. De ønskede forandringer i organisationen, og de ønskede eksplicit mere samarbejde om undervisningen. De havde forventninger til ledelsen om at skabe rammer for dette, være en dygtig administrativ ledelse, og en ledelse som kunne sætte mål, give retning og følge op på beslutninger. De havde ikke mindst et klart ønske om, at tidligere beslutninger, normer og værdier blev sat til debat, selvom det kunne give konflikter. Der lå hos disse grupper en række diskurser som ledelsen havde kunnet koble til i et forandringsperspektiv. Der blev ikke i materialet afdækket flere karakteristiske subkulturer, hvilket ikke udelukker, at der kunne findes andre.

Som det fremgik af interviewpersonernes svar, var skolen var ikke kommet særlig langt med i anvendelsen af IT fagligt og pædagogisk. I *figur 42* gives en oversigt over organisationskulturer og lærergrupper og deres diskursive anknytninger i IT-processen i forhold til ledelsens kommunikation, som undersøgelsen afdækkede. Diskursmønsteret kompliceres af, at de forskellige diskurser ”oversættes” forskelligt af de forskellige grupper:

	Diskursanknytninger	Diskursfrakoblinger
De unge rebeller	<p><i>Klan:</i> konsensus demokrati, empowerment</p> <p><i>Hierarki:</i> profession, autonomi kontrol klare strukturer administrativ ledelse</p> <p><i>Adhokrati:</i> fælles pædagogisk udvikling kreativitet, selvudfoldelse + samarbejde refleksiv ledelse</p> <p><i>Marked:</i> lønarbejder ledelse/målorientering</p>	<p><i>Klan:</i> venner</p> <p><i>Hierarki:</i> kald</p> <p><i>Adhokrati:</i></p> <p><i>Marked:</i></p>
De tavse	<p><i>Klan:</i> konsensus kollega demokrati, flade strukturer</p> <p><i>Hierarki:</i> profession, autonomi, tryghed ledelse som administration</p> <p><i>Adhokrati:</i> neutrale over for pædagogisk udvikling</p> <p><i>Marked:</i> neutrale over for profilering</p>	<p><i>Klan:</i> venne</p> <p><i>Hierarki:</i> kontrol</p> <p><i>Adhokrati:</i> Fælles pædagogisk udvikling</p> <p><i>Marked:</i> lønarbejder</p>
De gamle idealister	<p><i>Klan:</i> konsensus tillid kollega demokrati</p> <p><i>Hierarki:</i> profession (autonomi, kald) administrativ ledelse</p> <p><i>Adhokrati:</i> udvikling (venneorienteret)</p> <p><i>Marked:</i></p>	<p><i>Klan:</i></p> <p><i>Hierarki:</i> kontrol</p> <p><i>Adhokrati:</i> fælles pædagogisk udvikling</p> <p><i>Marked:</i> lønarbejder målorienteret ledelse</p>

Figur 42: Provinsgymnasiet. Oversigt over organisationskulturer, grupper og deres diskursive anknytninger. Marianne Abrahamsen (2008).

Ledelseskulturer og -former på Provinsgymnasiet:

Den nuværende rektor havde et ønske om at åbne sig mere mod omverdenen og inddrage nye former og aspekter i ledelsen. Gennem en omstrukturering og uddelegering af ledelsesansvaret til inspektorer og udvalg, havde ledelsesformen på papiret bevæget sig fra den overvejende bureaukratiske, enkle, simple ledelsesform i retning af ad-hokratisk og en markedsorienteret åbnende struktur.

Men denne bevægelse standsede ved topledelsen, rektoren, idet ledelsessystemet, som helhed, ikke grundlæggende havde omdannet sig.

De dominerende hierarki- og klandiskurser begrænsede både åbne diskussioner om ændrede krav oppefra og udefra, om fælles pædagogisk udvikling om ledelse, ledelsesidentitet og -funktion. I og med at ledelseskulturen var orienteret mod løsning af administrative opgaver, havde flere af grupperne store vanskeligheder ved at udvide ledelsesrummet med funktioner ud over det administrative forvaltende - trods for gode viljer. Mulighederne var ikke udnyttet, idet analysen viste, at omstruktureringen af ledelsen ikke var blevet tematiseret eller behandlet diskursivt, hverken i ledelsessystemet i organisationen. Den var blevet til i forholdsvis lukkede rum omkring den tidligere rektor, og var derefter forelagt og kort diskuteret i Pædagogisk Råd. Omstruktureringen blev gennemført mod ledelses- og organisationskulturens værdier, der var baseret på konsensus og medbestemmelse. Adskillelsen ikke-ledelse (administration)/ ledelse og kollega/ledelse ikke var reflekteret, og det var uklart, hvem der kunne tage beslutninger i forhold til den enkelte lærers aktivitet. Det reelle mulighedsrum var ikke udvidet. Organisationen havde fastholdt den ikke-indblandende ledelsesteknologi, dvs., at inspektorerne og en del af lærernes forståelse af ledelse var stadig, at ledelsens primære rolle var at sørge for, at det administrative fungerede, så lærerne kunne koncentrere sig om deres individuelle undervisning. Dog var der differentiering inden for de forskellige subkulturer. Resultatet var uklarhed, modvilje og manglende anerkendelse af ledelsens nye autoritet, dvs., at den havde svært ved at opnå legitimitet i organisationen.

Det betød, at selvom rektor var engageret og initiativrig og repræsenterede en fornyelse i ledelsestænkningen, satte det sig ikke igennem i resten af ledelsen. Den anvendte stort set kun koblinger til den hierarkiske (formel-retlige) og til dels markedsdiskursen (økonomisk/teknisk) i sin ledelsespraksis, og så sig selv som loyale administrative støtter til rektor.

Nå det kom til ledelse og de nye tiltags konsekvenser for lærernes praksisændringer, de ledelsesmæssige eller de pædagogisk-faglige i anledning af implementering af IT i undervisningen, blev de som nævnt ikke diskuteret. Der blev ikke skabt mening eller forståelse i organisationen. Når det så drejede sig om lærernes anknytninger til beslutninger om at anvende IT i undervisningen, fik dette nok de fleste - ud over de særligt motiverede gennem deres fag - til at åbne maskinerne, men ikke til at anvende mediet bredere pædagogisk-fagligt og samarbejds-mæssigt. Anknytninger skete mere på baggrund af et udefineret pres udefra, "tiden", end på baggrund af initiativer fra ledelsen.

Ledelsen anvendte ikke nye ledelsesteknikker, fx medarbejdersamtaler, målsætningsdiskussioner, eller diskussioner af mål eller "pejlemærker" for

skolen. At økonomiske incitamenter kunne have faciliteret anknytninger gav nogle af de unge udtryk for, men det kunne ikke efterprøves, idet der ikke var lavet aftaler om ny løn på skolen.

I *figur 43* har jeg skematiseret ledelseskulturerne, former, selvopfattelser og positioner i forhold til de enkelte formelle ledelsespersoner i organisationen:

Rektor	Inspektor 1	Inspektor 2	Inspektor 3
Ad-hokrati-, markeds- hierarkisk kultur	Hierarkisk kultur	Hierarkisk, markedskultur	Hierarkisk kultur
Moderne leder Udviklingsorienteret Inspirator	Traditionel Administrator Loyal over for rektor Lederorienteret	Traditionel Administrator Loyal over for rektor og lærerne Svag autoritet i forhold til lærerne Støtter udvikling Kollegaorienteret	Traditionel Administrator Loyal over for rektor Svag autoritet i forhold til lærerne Støtter udvikling Kollegaorienteret
"Ildsjæl"	"Følger/medleder"	"Følger/medleder"	"Følge/medlederr"

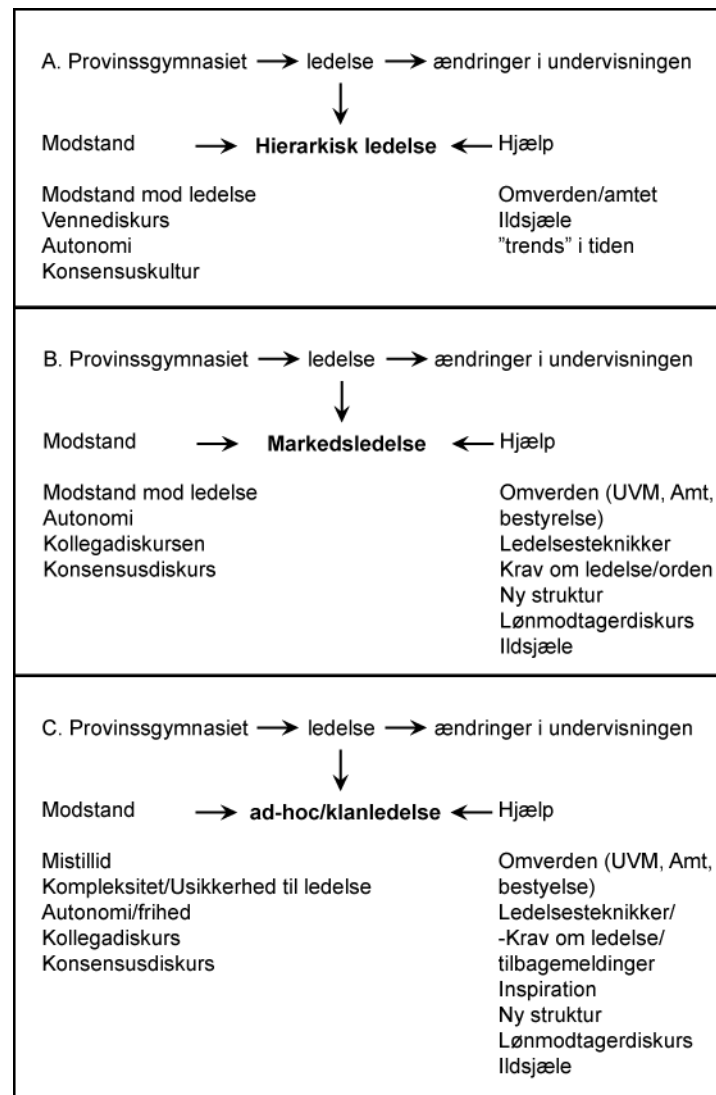
Figur 43: *Provinsgymnasiet. Ledelseskulturer og -former. Marianne Abrahamsen (2008)*

Oversigt over de faktiske ledelsesmuligheder på Provinsgymnasiet

Om ledelsen rent faktisk kunne have opnået en større anknytning i forhold til beslutninger om anvendelse af IT i undervisningen, dvs., om den havde kunnet skaffe sig et større ledelsesrum end det, som var formet af den dominerende kultur, er naturligvis et skøn. Men gennem en større viden om kulturerne på skolen, fx ved at ledelsen anvendte refleksive teknikker i forbindelse med at afdække de grundlæggende antagelser, som den ville kunne koble strukturelt til, ville den antageligt have kunne skabe sig et større mulighedsrum end det, som den simple ledelsesform og koblinger til de diskurser i den hierarkiske kultur og klankulturen, som de rent faktisk gav rum til.

Det betød, at hvis ledelsen havde skullet kunne motivere alle, eller flere til ændringer, skulle den bredere have reflekteret de diskurser, der knyttede sig til den hierarkiske kultur, og her især til de fagprofessionelle diskurser, som var dominerende og som alle knyttede an til og til diskurserne i den ad-hokratiske og markedsorienterede kultur, som også var underliggende, især hos de unge. De tavse vil sandsynligvis følge med et langt stykke. Det ville betyde, at ledelse skulle turde, være dygtig nok til, at udfordre konsensuskulturen og samtidig håndtere konfliktangsten og den usikkerhed, der ville opstå i organisationen. I den proces, kunne ledelsen benytte sig af forskellige ledelsesteknikker.

Jeg har her forsøgt at vise det ved hjælp af aktantmodellen⁴⁸², *figur 44*:



Figur 44: *Provinssgymnasiet. Oversigt over de faktiske ledelsesmuligheder i forhold til forskellige ønskede typer af ledelse. Marianne Abrahamsen (2008)*

Ledelsespotentialet i *ledelsessystemet* blev ikke udnyttet optimalt. Selvom der på papiret lavet distributiv ledelse, dvs., at der var foretaget en uddelegering af beslutningsområder til inspektorer, udvalg og team var ledelsesmyndigheden, eller -autoriteten, var ikke forhandlet hverken internt i ledelsessystemet eller i forhold til lærerne. Derfor var den brede ledelsesmæssige uddelegering på papiret ikke særlig effektivt, fordi retten. Ledelsessystemet forblev toporienteret mod rektor. Han benyttede de ledelsesteknikker, strukturelle koblinger til først og fremmest de formel-retlige. Han foretog strukturelle koblinger til amtets mål.

⁴⁸² Aktantmodellen er egt. et skema til analyse af episke tekster, introduceret af sprog- og litteraturforskerne A. J. Greimas i 1966. Tekstens handling og konflikt anskues ud fra subjektets ønske om at opnå et givet objekt og i forhold til subjektets modstandere og hjælpere. Endvidere beskriver modellen, hvordan objektet meddeles og flyttes fra en giver til en modtager.

Jeg mener derfor ud fra analysen at kunne iagttage, at ledelsen på Provinsgymnasiet havde et rum med uudnyttede ledelsesmuligheder. Der manglede der en oversættelse og en nærmere definering af de samfundsmæssige krav til gymnasiet og konsekvenserne af disse, specielt for Provinsgymnasiet, så de blev opfattet som andet end ”noget i tiden”. Der lå muligheder for at foretage strukturelle koblinger til de unges og de tavsers kulturer og diskursive anknætningsmuligheder, og muligheder i ledelsessystemet for at omdannelse i overensstemmelse med den nye struktur, og for at anvende ledelsesteknikker, der kunne komme ind ”under” de grundlæggende antagelser. Ledelse kunne derved ”brede sig” over flere kulturer og skabe koblinger, og derved ville den sandsynligvis haft større muligheder for at sikre anknætninger til beslutninger om praksisændringer, både i ledelsessystemet og i lærersystemet.

Hovedstadsgymnasiet

På Hovedstadsgymnasiet var den dominerende kultur formet i den ad-hokratiske og den markedsorienterede kulturramme. Kulturen havde stadig rod i den traditionelle fagprofessionelle kultur, men den havde nærmet sig ad-hokratikulturen med udviklingsdiskursen og samarbejdsdiskursen som de dominerende og med markedsdiskursen som en dynamiserende faktor. Der var sensibilitet over for omverdenen, og aftalen om ny løn og ny tid var forhandlet på plads og fungerede både som incitament og det modsatte. Den klankulturelle konsensus- og kollegadiskursen var også stærk, endskønt den dækkede for de ”faldne og sårede”, en diffus tavs gruppe, som følte sig overset og usikker. Samtidig var der et ønske om, at der blev samlet op på de mange initiativer. Denne oplevede mangel på ”orden” skabte stress og usikkerhed i organisationen. Det kom hos alle til udtryk i et udtalt ønske om mere opfølgning, dvs., at der lå et ønske om et ryk over i den hierarkiske kultur for at skabe mere balance i organisationen, som Cameron & Quinn ville udtrykke det.

Skolen var næsten dobbelt så stor som Provinsgymnasiet, og der blev fundet flere kulturelle udspaltninger, dvs. flere subgrupper: de *gamle idealister*, som var imod en ledelsesform, som bevægede sig udover det administrative, men som var positive over for - og som deltog i - fælles pædagogisk udvikling og kunne se nødvendigheden af markedstilpasning. Der var også her en *tavs gruppe*, som holdt sig udenfor, som foretrak ikke-indblanding i deres arbejde, men som gerne ville være med til fornyelser. Blandt disse befandt sig den gruppe, der følte sig mest stresset og usikker over for de mange forandringsinitiativer på skolen. En gruppe af kvindelige lærere, de *følsomme damer*, var karakteriseret ved stor sensitivitet både over for kolleger og elevers velbefindende, og skabte stor opmærksomhed om dette, og endelig var der de *unge nyansatte*, som både knyttede an til udvikling, selvudfoldelse og samarbejde samt klare mål og retning - udstukket og kontrolleret af ledelsen.

Skolen var, som det fremgik af interviewpersonernes svar og af IT-udvalgets opgørelser, kommet længere end Provinsgymnasiet med implementering af IT i undervisningen. *Figur 49* viser en oversigt over kulturer, grupper og deres diskursive til- og frakoblinger i forhold til ledelseskommunikationen i forbindelse med IT-processen:

	Diskursanknytninger	Diskursfrakoblinger
De unge nyansatte	<p><i>Klan:</i> konsensus demokrati, empowerment vennediskurs</p> <p><i>Hierarki:</i> profession, autonomi kontrol klare strukturer administrativ ledelse</p> <p><i>Ad-hockrati:</i> fælles pædagogisk udvikling kreativitet, selvudfoldelse + samarbejde refleksiv ledelse</p> <p><i>Marked:</i> lønarbejder ledelse/målorientering</p>	<p><i>Klan</i></p> <p><i>Hierarki:</i> kald</p> <p><i>Ad-hockrati:</i> Fuldstændig selvorganisering</p> <p><i>Marked:</i></p>
De tavse	<p><i>Klan:</i> konsensus kollega demokrati, flade strukturer</p> <p><i>Hierarki:</i> profession, autonomi, tryghed ledelse som administration</p> <p><i>Ad-hockrati:</i> positive over for pædagogisk udvikling</p> <p><i>Marked:</i> positive over for profilering</p>	<p><i>Klan:</i></p> <p><i>Hierarki:</i> kontrol</p> <p><i>Ad-hockrati:</i> fælles pædagogisk udvikling</p> <p><i>Marked:</i> lønarbejder</p>
De gamle idealister	<p><i>Klan:</i> konsensus tillid kollega demokrati</p> <p><i>Hierarki:</i> profession (autonomi, kald) administrativ ledelse kontrol</p> <p><i>Ad-hockrati:</i> udvikling</p> <p><i>Marked:</i></p>	<p><i>Klan</i></p> <p><i>Hierarki</i></p> <p><i>Ad-hockrati:</i> fælles pædagogisk udvikling</p> <p><i>Marked:</i> lønarbejder målorienteret ledelse (substantiel ledelse)</p>

Som ledelsesteknik blev der anvendt MUS-samtaler, som blev gennemført både af rektor og af ledende inspektør. Kobling til økonomi som ledelsesteknik, som motivationsfaktor for anknæytninger, var et incitament for nogle og rektor anvendte det som sådan. For andre, især udtrykt hos de ”følsomme damer”, var det direkte negativt og demotiverende.

I *figur 46* har jeg skematiseret ledelseskulturerne, former og selvopfattelser i forhold til de enkelte formelle ledelsespersoner i organisationen:

Rektor	Inspektør 1	Inspektør 2, 3, 4, 5, 6
Ad-hokratisk/markeds-kultur	Ad-hokratiske + klan+ hierarkiske kulturer	Hierarkisk kultur
Moderne leder Udviklings-orienteret Inspirator, også fagligt	Moderne + traditionel leder Administrator Loyal over for rektor Leder- og kollega-orienteret Stærk autoritet over for lærerne	Traditionelle ledere Administratorer Loyale over for rektor og kolleger Støtter udvikling Adm. autoritet i forhold til lærerne Kollegaorienterede
”Ildsjæl”	”Partner”	”Følgere/medledere”

Figur 46: Hovedstadsgymnasiet. Ledelseskulturer, -former og -typer. Marianne Abrahamsen (2008)

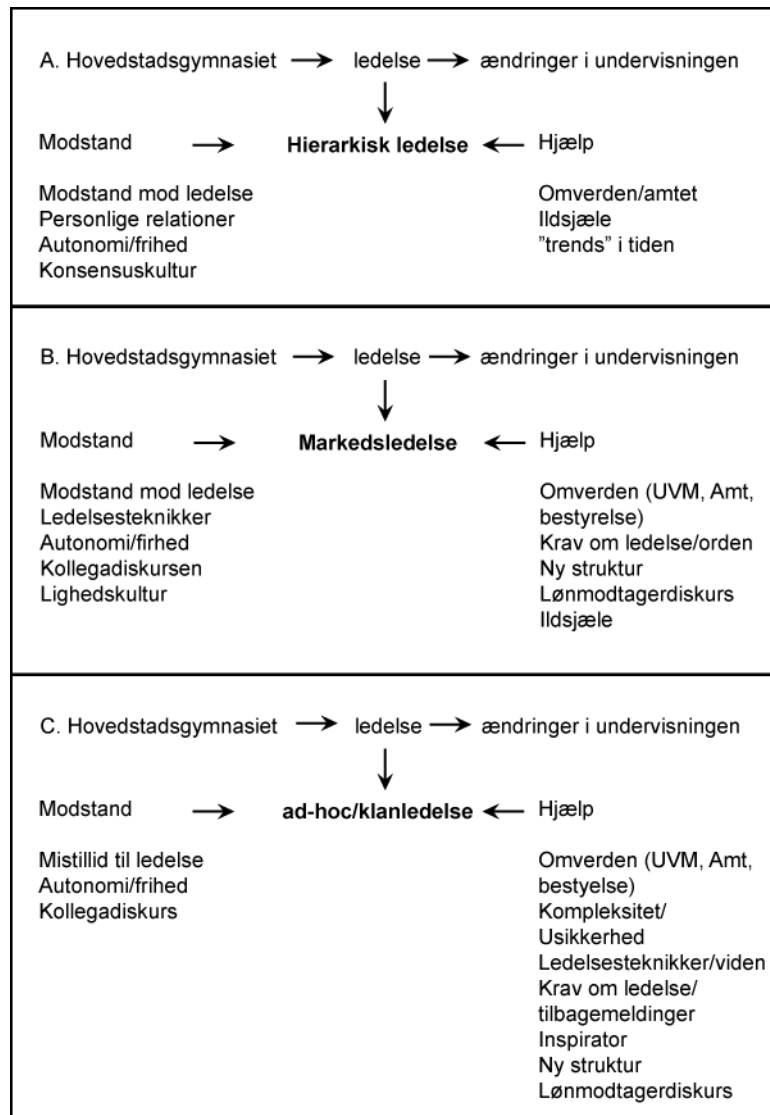
Oversigt over ledelsesmuligheder på Hovedstadsgymnasiet

Det er naturligvis igen en vurdering, hvad ledelsens muligheder kunne have været for at opnå større anknæytning ved hjælp af sin kommunikation om IT ved anvendelse af andre teknikker. Men undersøgelsen viste, at der var stor efterspørgsel blandt alle grupper, efter en mere hierarkisk og klankulturel ledelsesform udover den ikke-indblandingskultur, der traditionelt lå i disse kulturer i gymnasiet. Her ville det have været en mulighed at foretage strukturelle koblinger til de diskurser, der knyttede sig til den hierarkiske kultur gennem mere kontrol og opfølgning. En større inddragelse af alle grupper for at sikre kompleksitetsreduktion i forhold til nye tiltag og for at dæmpe usikkerhedsfølelsen være ligeledes have været en oplagt mulighed. De helt overordnede mål blev opfattet klart og tydeligt, men der manglede oversættelse af initiativernes betydning for den enkeltes praksis, dvs., at organisationens meningshorisont blev udvidet, at der blev etableret klarere rammer og bedre opfølgning af initiativer, forsøg og nye tiltag.

Hvis forandringer skulle fæstnes og udvikles, kunne ledelsen altså både have knyttet an til de hierarkiske og den ad-hokratiske kulturs diskurser. Ledelsen havde taget udfordringen op ved sin direkte form at tage livtag med

konfliktangsten, men den var ikke tilstrækkelig håndteret i forhold til hele organisationen og havde udgrænset visse grupper.

Jeg har her forsøgt at vise mønstret på Hovedstadsgymnasiet ved hjælp af aktantmodellen, *figur 47*:



Figur 47: Hovedstadsgymnasiet. Ledelsesmuligheder i forhold til forskellige ønskede typer af ledelse. Marianne Abrahamsen (2008)

Ledelsespotentialet i *ledelsessystemet* blev ikke udnyttet optimalt. Ledelsesmæssigt var der på papiret lavet distributiv ledelse, dvs. en foretaget en uddelegering af beslutningsområder til inspektorer, udvalg og team og dermed en formel udvidelse af det fagbureaukratiske ledelsesrum. Men ledelsesmyndigheden, eller -autoriteten, var ikke forhandlet eller reflekteret i forhold til lærerne. Derfor var den brede ledelsesmæssige uddelegering på papiret ikke særlig effektivt, fordi retten - og dermed mulighederne - til at motivere lærerne til beslutning om praksisændring var ikke legitimeret. Ledelsessystemet forblev toporienteret mod rektor - og visse tilfælde den ledende inspektør. Rektor benyttede de

ledelsesteknikker, strukturelle koblinger til de diskurser og teknikker, som han selv mestrede, og som var mulige i forhold til lærerkollektivets kultur. Her var det igen først og fremmest de formel-retlige udvidet med de ad-hockratiske ved at knytte an til udviklingsdiskursen. Han foretog strukturelle koblinger til amtets mål, han anvendte medarbejder-samtaler, men det kunne ikke spores, at disse var anvendt specielt i udviklingsøjemed. Ledelsesidentitet og -rolle var ikke reflekteret i hele ledelsesgruppen, og de øvrige inspektorer fungerede som administratorer i forhold til beslutninger. Rektors stærke personlige autoritet kompenserede til en vis grad for dette. Set i et ledelseskompetenceperspektiv var det således både en styrke og en svaghed ved topledelsen, rektor, idet det overbelastede personen og ikke fik ledelse distribueret reelt i organisationen.

Opsummering af ledelsesmulighederne på de to gymnasier

På begge skoler havde organisationskulturerne deres rødder i gymnasiets historiske udvikling fra en institution formet som et fagprofessionelt bureaukrati, som havde bevæget sig i retning af en organisation, der var struktureret som en hybridform mellem et fagbureaukrati og et ad-hockrati.

De eksterne pres på de to gymnasier var ens på makroplanet dvs. oppefra, i forhold til de ændringer, der var sket i samfundssystemet: globaliseringen, kompetencedagsordenen, der havde fået konsekvenser for uddannelses-tænkningen i gymnasiet, samt moderniseringen af den offentlige sektor. Stadig på makroplanet. På det politisk-forvaltningsmæssige plan i det geografiske område kravene til Hovedstadsgymnasiet stærke og styrende, mens der ikke i forhold til Provinsgymnasiet blev stillet eksplicitte krav. Presset udefra i forhold til de lokale socio-geografiske kontekster havde forskellig styrke. Hovedstadsgymnasiet oplevede et stærkt pres og ledelsen var meget sensitiv over for det, mens det var svagere i forhold til Provinsgymnasiet, der var ikke stor sensitivitet over for denne omverden.

På begge skoler havde presset oppefra betydet, at *ledelsesstrukturen* var ændret, således at ledelsesbeslutninger var delegeret ud til skoleudvalg (overvejende beslutningerne vedrørende økonomi, udvikling, aktiviteter, IT) med en ledelsesrepræsentant i hvert. Ønsket var aflastning af rektor og større effektivitet i forhold til gymnasiernes opgave og mål.

Dette skift i ledelsesfunktionen anfægtede de dominerende organisationskulturer, den enkelte lærers autonomi og professionelle identitet. Det havde med forskellig kraft trukket organisationskulturerne over i retning af de eksternt orienterede kulturer, den økonomisk orienterede markedskultur og den innovative ad-hockratikultur. Disse var blevet de dominerende på Hovedstadsgymnasiet, men Provinsgymnasiet havde ikke ladet sig forstyrre af det.

Det vil sige, at når ledelsen på de to gymnasier skulle udøve ledelse i forbindelse med implementering af IT, foregik det i to forskellige kontekster. Begge var grundlæggende stærkt knyttet til den fagprofessionelle diskurs, men de var forskelligt koblet til de øvrige diskurser, så der havde dannet sig forskellige diskursmønstre i de to organisationer. Ledelsen havde derfor skullet derfor knytte an til forskellige diskurser og anvende forskellige ledelsesteknikker.

Den grovmaskede kvantitative analyse af de to gymnasiers organisationskulturer viste Provinsgymnasiet som overvejende klan- og hierarkisk med en ledelseskultur, som var splittet, med rektor som den, der trak over mod ad-hokrati og marked. Over for dette viste undersøgelsen, at Hovedstadsgymnasiets kultur var overvejende ad-hokratisk og markedskulturel, mere åbnende over for forandringer og mere sensitiv over for omverdenen. Desuden var den mere diversificeret og mindre klikeopdelt, hvilket givetvis hang sammen med skolens størrelse og beliggenhed. Det var med til skabe et større rum for ledelsen og større anknytning til ledelseskommunikation om forandringer. Men kulturen i ledelsessystemet var splittet mellem en dynamisk udviklende rektor og mere hierarkisk/administrerende inspektorer.

Ved at gå ned i den kvalitative undersøgelse blev billedet mere nuanceret og afdækkede ”skjulte” mulighedsrum i de forskellige subkulturer, som ledelsen ville kunne koble til i et forandringsperspektiv.

De to skolars kulturer havde været afgørende for, hvordan ledelsesrummet var blevet formet. Den manglende italesættelse og refleksion over diskursmønstrene og de grundlæggende antagelser i forhold til forandringer både af ledelse og af praksis, var især på Provinsgymnasiet medvirkende til en meget stor træghed.

Denne manglende refleksion, tematisering og forhandling af ledelse og dens uddelegering, anvendelse af forskellige ledelsesteknikker, betød, at lærerne befandt sig i et dilemma mellem at ville have indflydelse og deltage i beslutningerne og alligevel ikke ville anerkende sig selv eller kolleger som en autoritet. I en form for afmagt - bogstavelig talt - blev problemerne på begge skoler skudt over på ledelsen gennem et ønske om den stærke leder, symbolsk og reelt, i deres ønsker om ”få orden på tingene” og ”få styr på udviklingen”.

Ingen af de to skolars ledelser udnyttede deres ledelsesmæssige muligheder optimalt. De havde udmærket kendskab til organisationens omverden, dvs. de samfundsmæssige diskurser, som de skulle knytte an til og til en vis grad de organisationsinterne diskurser. Imidlertid kobled sig mest til de hierarkiske diskurser, ikke mindst fordi disse skyggede for andre diskurser, som de kunne have koblet til i et forandringsperspektiv. Derved ville det måske have været muligt, at afbalancere de dominerende - ofte kontraproduktive diskurser, ved at tematisere dem i forhold til forandringerne og til organisationens og medlemmernes identiteter.

I stedet reproducerede kulturerne sig, og når det kom til beslutninger om konkrete forandringer i praksis, var det organisationssystemernes identitet, de værdisæt og de grundlæggende antagelser dels i organisationen som helhed og dels inden for forskellige grupper og deres interaktion, som viste sig at være styrende for ledelsens muligheder for at skabe anknytning til beslutninger.

Diskussion af resultaterne i forhold til forståelse af ledelse generelt i gymnasiet

Jeg har i min undersøgelse forsøgt at bruge en metode, der giver forudsætninger for i et bestemt perspektiv at indfange væsentlige dele af to gymnasieskolars kultur. Spørgsmålet er så, hvorvidt det er muligt ud fra disse to cases at *generalisere* om ledelse og kultur i forhold til andre gymnasier. Der eksisterer meget lidt teori om ledelse i gymnasiet i forhold til at foretage en teoretisk generalisering og meget få undersøgelser af ledelse i gymnasiet, i forhold til at foretage en naturalistisk, empirisk, generalisering. Men jeg kan reflektere mine resultater i forhold til min teori og til de undersøgelser, der dog *er* lavet på gymnasiet og til undersøgelser, der er lavet i lignende organisationer inden for undervisningsområdet.

I forhold til ledelse i gymnasiet, skal ledelse ses som en funktion *i* organisationen, og kan ikke ses isoleret. Den skal ses ud fra, at det er en relationel aktivitet, der kommunikerer i forhold til sin omverden. Det er også derudfra, at ledelse betragtes i mit systemteoretiske perspektiv i og række undersøgelser af skoleledelse i de nordiske lande, fx Møller, Svedberg, Moos⁴⁸³.

Da ledelse formes i forhold til omverdenens pres eller forventninger, er globaliseringen med til at rammesætte ledelse i forventningerne *oppefra*, dvs., hvad politikernes forventer, at gymnasiet kan og skal bidrage med både i forhold til samfundet og i forhold til den enkeltes kompetenceudvikling. Ledere i Danmark mødes med samme krav som deres kolleger i USA og England. Politikerne forventer, at lederne fungerer som en slags instrument, der billedligt talt står oven for eller uden for organisationen og udvikler skolens virksomhed i overensstemmelse med de politiske krav. I denne opfattelse kobles til teorierne i den traditionelle ledelsesforskning, fx Taylor, Weber, og i skoleverdenen til fx Fullan, Macbeath & Mortimore, Bush⁴⁸⁴. Ledelse formes i forhold til de anglo-amerikanske ledelsesværdier, og til de værktøjer som er udviklet i relation til denne opfattelse, og det styrker min inddragelse af NPM, mv. i min antagelse af betydningen af det eksterne pres.

Fra den private sektor kommer den ”nye” opfattelse af ledelse, hvor ledelse ses som et mere kollektivt anliggende. Her foreslås, at de traditionelle ledelseshierarkier rives ned, og det går mod en mere ad-hokratisk ledelseskultur som forudsætning for at håndtere forandringer, som betragtes som ”normaltilstand”. Her spiller uddelegering en stor rolle, og det svarer til den distribuerede ledelsestænkning, fx Spillane inden for skoleområdet⁴⁸⁵. Distribueret ledelse, eller uddelegering, har imidlertid været opfattet som normaltilstanden i gymnasiet, men undersøgelsen har vist, at det ikke er en reel ledelsesdistribution, idet kulturen ikke har gjort op med det flade hierarki. Rosabeth Moss-Kanter har i sine værket netop underbygget dette i sine undersøgelser, hvor hun taler om at delegering, det som hun kalder *empowerment*, kan blive ”som at smøre læbestift på en flodhest”⁴⁸⁶, dvs., hvis det kun er på artefaktplanet, jf. Schein⁴⁸⁷, at der sker ændringer.

⁴⁸³ Svedberg (1999) Møller & Fuglestad (2006), Moos (2003)

⁴⁸⁴ Jf. Fullan (1991, 1992) Macbeath & Mortimore (2001) Bush & Middlewood (1997)

⁴⁸⁵ Jf. Spillane (2006) inden for skoleområdet

⁴⁸⁶ Rosabeth Moss Kanter på en ledelseskonference arr. af *Ledernes Hovedorganisation* i København februar 2002

⁴⁸⁷ Schein (1994)

Det bekræfter, at gymnasieledelse ligger i et spændingsfelt, der placerer ledelsessystemet mellem de uddannelsespolitiske reformer, hvor internationale trends og nye begreber adopteres og tilpasses den nationale diskurs. Rektor ”indsættes” som ansvarlig, som instrument for at implementere det i den ved at tilpasse det i forhold til den lokale organisationsdiskurs eller -diskurser.

Som kontrast til denne ”nye” ledelsesforståelse afdækkede undersøgelsen en træghed i omdannelse eller omformning af ledelsessystemet. Den historiske og kulturelt forankrede ledelsesforståelse, hvor ledelse ikke skulle række ud over det administrative var på forskellig vis dominerende i de to skolars kulturer. De eksterne forventninger til ledelsen om at sætte nye mål, træffe og gennemføre beslutninger var lykkedes i forskellig grad på de to skoler. Hindringerne lå i den *interne* omverden for ledelsen, der var knyttet til gymnasiekulturen. Det ligger i forlængelse af Mintzbergs teori om den fagprofessionelle organisation. Kulturens træghed, operative lukning, i forhold til at omdanne de grundlæggende antagelser om ledelse bekræftes af Scheins teori og af Martins fragmenteringsperspektiv, som netop taler om dannelsen forskellige mønstre med forskellig dominans. Ledelse blev fastholdt af lærerne – og fastholdt sig selv – i en overvejende administrativ funktion. Det viser Raae⁴⁸⁸ netop i sin undersøgelse. Ekholm peger på noget andet, nemlig at en af årsagerne til, at det er vanskeligt at udvide ledelsesfunktionen, er omfanget af de opgaver, der lægges på ledelsen oppefra, og som gør, at den daglige her-og-nu handletvang ikke giver plads til den nødvendige refleksion af mønstrene. Det samme kommer også frem hos inspektorerne – og lærerne – i undersøgelsen, og understøttes af min egen undersøgelse fra 1998 og senere af Inspektorundersøgelsen fra 2001.

Dette blev imidlertid modificeret, når jeg gik dybere ned i den enkelte case, idet kulturmønstrene var mere varierede og interaktionerne ikke var så éntydige, som de ofte fremstilles.

Ledelsespraksis manifesterede sig forskelligt i de to skoler og blev oversat forskelligt afhængig af organisationskulturen på skolerne. Som jeg viste det, levede flere delkulturer side om side. De pegede ikke alle i samme retning, jf. Martin⁴⁸⁹ og de påvirkede udviklingen på forskellig måde, afhængig af deres styrke, som igen var afhængig af, hvor meget, der forenede dem, jf. Wengers teori om praksisfællesskaber⁴⁹⁰. De lå i et kontinuum, der kunne pege overvejende i positiv eller negativ retning i forhold til ledelseskommunikation og forandringer.

Den traditionelle gymnasiekultur gav ganske rigtig meget lidt rum til ledelse. Dette ses ofte i organisationer med medarbejdere med lang særfaglig uddannelse (hospitaller, universiteter) og er også typisk for gymnasiet. På Provinsgymnasiet var det den stærke institutionelle kulturelle styring, som svækkede lærernes samarbejdsorientering. Den havde skabt en høj grad af individuel orientering mod arbejdet, en her-og-nu orientering og fagcentrering, og dermed træghed over for fælles fagligt pædagogiske forandringer. Dette

⁴⁸⁸ Raae (2005)

⁴⁸⁹ Martin (1992)

⁴⁹⁰ Wenger (1998)

bestyrkes af Bergs teori⁴⁹¹ samt af Raaes⁴⁹² undersøgelser inden for gymnasieområdet.

Men det viste sig også, at et bestemt kulturmønster kunne være en positiv ramme i forhold til at gennemføre forandringer. En positiv samarbejdskultur, en orientering mod skolens *performance* (dens resultater og gennemslag i forhold til omverdenen) hvor skolen blev opfattet som en helhed samtidig med, at der var plads til diversitet og initiativer. Dette var dominerende kultur på Hovedstadsgymnasiet, og dette mønster viste sig at være produktiv for forandringer.

Disse forskelle underbygges i øvrigt af Møllers undersøgelse⁴⁹³, hvor hun fremhæver, at ledelsens muligheder for at igangsætte og vedligeholde en udviklingsproces vokser frem i forholdet mellem individer og den kultur, der udvikles lokalt og i skolens omverden.

Et interessant fund, som kom frem i undersøgelsen, var rektors betydning og det paradoks, der lå i, at man både ikke ønskede ledelse og alligevel ønskede ledelse. Empirien pegede på, at rektor på Hovedstadsgymnasiet havde haft en stor betydning for ændringer, eller i hvert tilfælde, at medarbejderne i deres forestillinger om ledelse mente, at han havde eller kunne have stor betydning. Der var positiv sammenhæng mellem Hovedstadsgymnasiets synlige og karismatiske leder og lærernes ændring af adfærd. Det fulgtes imidlertid af et behov for kompleksitetsreducering i form af mere bureaukratisering. Dette ønske skal sandsynligvis ses i lyset af, at det var den ledelse "man kendte", som man kunne forestille sig, og som man antog kunne "frelse". På Provinsgymnasiet eksisterede det samme ønske, men her især hos en gruppe af de unge, overvejende markedsorienterede, der store forhåbninger til rektor som den frelsende og fornyende leder, som kunne sætte sig igennem i forhold til den eksisterende kulturs diskurser.

Denne ledelsesforestilling er ikke ualmindelig. Det kommer frem i Raae og Abrahamsens undersøgelse⁴⁹⁴ uden at de dog differentierer mellem forskellige grupper på den enkelte skole, og styrkes også af bl.a. Møllers⁴⁹⁵ undersøgelse af skoleledere. Hun hævder, at der derfor paradoksalt nok, set i forhold til delegeringstendenserne, bliver behov for visionære, karismatiske og stærke ledere til at gennemføre forandringer. Sørhaug⁴⁹⁶ forklarer det med behovet for ledelse som kompleksitetsreducerende funktion i skolehverdagen. Imidlertid kan denne ledelsestænkning bidrage til at privatisere skolens problemer, som også sås hos den tavse gruppe på Hovedstadsgymnasiet, idet den kan skygge for at se sammenhængen mellem trends i og pres fra samfundet, hvilket bekræftes af Møllers seneste undersøgelse fra 2006.

Så andre undersøgelser bestyrker de fund i mine cases, der handler om, at ledelsesrollen i gymnasiet er sat under pres. De administrative forvaltningsmæssige funktioner øges i og med at meget forvaltning er lagt ud på skolerne. Det betyder også, at der sker en forøgelse af kravene til de funktioner, der

⁴⁹¹ Berg (2003)

⁴⁹² Raae & Abrahamsen (2004), Raae (2005)

⁴⁹³ Møller (1995)

⁴⁹⁴ Raae og Abrahamsen (2004)

⁴⁹⁵ Møller (2006)

⁴⁹⁶ Sørhaug (2004)

drejer sig om oversættelse af de politiske signaler, tilrettelæggelse af organisationens udvikling og udvikling i kerneydelsen, undervisningen, til udformningen af visioner i retning af fællesskab og vækst. Selvom ledelses- og organisationskulturen udviser en vis træghed i forhold til omdannelse, ses der i mine fund også sprækker i disse kulturmønstre, som endnu ikke kan støttes af andre undersøgelser.

Kapitel 13

Evaluerings af teori og metode i forhold til resultater

I de fleste teorier om ledelse og organisation er den underliggende tankegang, at man skal kunne analysere sig frem til en årsag-virkningskæde, der kan gøre det muligt at forudsige og beregne effekter af ledelse, og at beskrive strategier og værktøjer, der kan facilitere et bestemt type ledelsesproces. Der ligger heri et ønske om *forklaringer*, og der ligger også en forenklet måde at anskue ledelse på, som jeg ikke har ment var tilstrækkelig til at belyse kompleksiteten i feltet. Den overordnede teori, Luhmanns systemteori, som jeg har valgt som ramme om undersøgelsen søger at belyse kompleksitetsforhold, nemlig hvordan opstår der regelmæssigheder eller mønstre ud af tilsyneladende tilfældige tilstande, og den opererer ikke med årsag-virkningskæder. De mønstre, som jeg har forsøgt at indkredse, er ledelse igennem kommunikationen om den samme anledning, nemlig implementeringen af IT i undervisningen. Den kan iagttages i forskellige, men beslægtede, kontekster: på den enkelte skole, på tværs af skolerne i gymnasiesystemet og på begge sider af systemgrænsen mellem gymnasie- og det offentlige system. Her kunne ikke med sikkerhed påvises årsager, der kunne forklare om uregelmæssigheder, der dukkede op under bestemte omstændigheder, ligesom det heller ikke har været muligt sikkert at *forudsige*, om en bestemt form for ledelse ville have effekt i *andre* kontekster – hertil er materialet i øvrigt også for begrænset.

Derimod, ved at vælge Luhmanns systemteori som basis for *forståelse* og *analyse* af ledelse, fik jeg skabt grundlaget for at kunne forstå ledelsens funktion i en organisation, som den funktion, der kobler mellem de forskellige systemniveauer. Luhmanns kommunikationsbegreb gjorde det også muligt at udarbejde en analysemodel, der dels kunne bestemme organisation og ledelse i et kompleksitetsperspektiv og dels kunne afdække og forklare koblingerne mellem de forskellige systemer, deres interaktioner, og i den ledelsesmæssige sammenhæng de anknytninger, der overordnet set var mulige på samfunds niveau.

Teorien var, som jeg også var klar over, for generel og abstrakt til at sige noget mere konkret om, hvad der interagerede, formede og skabte ledelsesrummet i gymnasiet. En *del* af det konkrete rum i gymnasiet fik jeg dækket ind ved at anvende de strukturfunktionelle og kulturanalytiske teorier. Disse var med til at afdække og skabe en forståelse for de strukturer, som havde faciliteret den særlige kultur og de diskurser, der var dannet i gymnasiet gennem dets historie.

Ved at bruge Scheins analysemodel til at strukturere analysen af de to skolars kultur kunne skolernes kultur afdækkes på flere niveauer og den dynamik, der netop lå i kulturen eller kulturene, trådte frem. Undersøgelsen viste, at der ikke var én kultur, men flere kulturer både på tværs af de to gymnasier og internt på organisationsniveauet, og Weick's og Martins kulturperspektiver var med til at åbne øjnene og forklare, hvorfor de to skoler var formet både ens og forskelligt, og at ledelsesmulighederne således både var ens og forskellige de to steder.

Som en yderligere præcisering af formningen og af dilemmaerne inddrog jeg studier af *offentlige* organisationer, og ved at vælge de træk i samfundet og ændringerne i gymnasiets omverden – globaliseringen og moderniseringen af den offentlige sektor, fik jeg vist det forandringspres, der blev lagt på gymnasiet og dermed på ledelsen, viste presset og de nye diskurser, som det genererede.

For at få lidt samling på de mange kulturbegreber og diskurser, fungerede Cameron & Quinn's analysemodel, der kategoriserede organisationskulturer i fire arketyper, som særdeles velegnet til at skabe et overblik. Den fangede ikke nok detaljer men blev suppleret med de uddybende samtaler, som blev foretaget gennem interviewene. Det lykkedes derved at få skabt et billede af hvert af de to gymnasier, som gav en forståelse både for deres ligheder og deres forskelle. Med disse to metoder, den kvantitative og den kvalitative, blev det muligt at se noget forskelligt, idet både struktur- og aktørniveauet blev berørt ved, at jeg således foretog en såkaldt metodetriadning. Jeg blev informeret om den dynamiske vekselvirkning mellem strukturer, som er foranderlige, men træge, og individers bevidsthedsverden, som er objektivt determineret fx gennem socialisation. Samtidig kunne jeg vise, at de i kraft af deres evne til at tænke og handle i et fremtidsperspektiv, var med til at forandre strukturerne ved at forandre de mekanismer, som medierer mellem aktør og struktur. Derigennem var det muligt at destillere de mulighedsrum, der var for ledelse på de to skoler, dvs. de diskurser, som lederne kunne henvise til for at motivere til anknudning, således at kategoriseringerne blev specificeret.

Der blev ikke afdækket, hvad lederne evt. skulle have gjort i den konkrete forandringsproces, dvs., at analysen var ikke decideret *handlingsrettet*. Men der kom mange antydninger frem, som netop relaterede sig til kulturerne, som var forholdsvis generelle og Cameron & Quinn's model viste sig at afdække så mange reliable aspekter i organisationskulturen, der kunne berettige til at anbefale den til ledere, der ønsker - på et overordnet plan - at diagnosticere deres ledelseskontekst og -muligheder.

I de grundlæggende forestillinger om systemteorien ligger, at det ikke er muligt at influere direkte på systemerne, dvs., at ledelse heller ikke kan influeres direkte af forskning, og jeg fremkommer heller ikke med påstande om, at en bestemt form for ledelse ville være vejen frem. Det vil kunne ske, hvis ledere læser afhandlingen og selv reflekterer og ændrer deres praksis gennem iagttagelse af afhandlingens analyser og resultater.

Muligheder, idéer, afgrænsning

Hvis jeg skulle være gået mere ind i de klare meldinger om behov for personlig ledelse, kunne jeg nok være kommet længere ved at have anvendt teorier fra Human Ressource Management i den såkaldt bløde udgave⁴⁹⁷, og jeg vil pege på, at der er et stort felt at dyrke op her for ledelse i forhold til ændringer i lærernes praksis.

⁴⁹⁷ Holt Larsen (2006):78-79

Med hensyn til ændringer i ledelse, kunne jeg have inddraget teorier om strategi⁴⁹⁸, hvilket på sin vis ville have skabt en konkretisering af 2. og 3. ordens ledelse (den reflektive ledelse), så her ligger også et nyt område for forskning i gymnasieledeelse.

Jeg kunne også have gjort mere ud af magt og kontrolbegrebet ligesom magtkampene i feltet kunne belyses gennem Foucault og Bourdieu. Disse perspektiver har jeg valgt fra, fordi jeg var mere interesseret i at komme til en forståelse af ”ledelse og forandring”, fordi hverken Foucault eller Bourdieu synes at kunne forklare forandring.

Ved at gå ud fra Cameron & Quinn’s model og fortsætte den i den empiriske undersøgelse, fik jeg selvfølgelig skabt en forudfattet ramme om undersøgelse, som var begrænsende, men det implorative element i interviewene kompenserede for dette. Trianguleringen mellem spørgeskema, interviews, dokumenter og iagttagelser skabte et grundlag for at kunne generalisere, ikke i forhold til enkelte skoler, men i forhold til at andre skoler vil kunne genkende sig selv og evt. bruge det som refleksion af egen kontekst og egen ledelsesopfattelse og -praksis.

⁴⁹⁸ Mintzberg (2003), Senge (1990), Argyris (1991)

IV DEL

KONKLUSION OG PERSPEKTIVERINGER

Kapitel 14 Resultater og perspektiver

Indledning

I løbet af 1990'erne og hen over årtusindeskiftet har gymnasieledelse bevæget sig fra at være normativt baseret, dvs. bestemt af regler oppefra, til i højere grad at skulle være selvbegrundet og reflektere samfundsmæssige ændringer samt kanalisere samfundsmæssige krav ind i gymnasiet. Afhandlingens formål var at få svar på, om gymnasieledelse ved årtusindeskiftet var succesfuld, dvs., om den formåede, gennem ændret praksis, at kanalisere disse ændringer og nye krav ind i gymnasiet.

En stor offentlig opmærksomhed, ændret lovgivning, nye krav til lærere og elever har både skabt begrænsninger og nye muligheder for at lede de danske gymnasier. Den foreliggende afhandling forsøgte her ud fra at diskutere, hvordan gymnasieledere synes at have håndteret en række ændrede vilkår for de interne processer i gymnasieskolen omkring årtusindeskiftet.

Afhandlingens *problemstilling* tog således afsæt i de aktuelle ændringer i ledelsesvilkårene i gymnasiet og ønskede i den forbindelse at undersøge: *hvilken betydning har kulturen i gymnasieskolerne for mulighederne for at skabe et ledelsesrum, der gør lederne i stand til at håndtere de nye udfordringer, som gymnasiet står over for, for derved at skabe ny viden om og forståelse af gymnasieledelse.*

I tilknytning hertil indledte jeg med at stille seks spørgsmål, som jeg har syntetiseret til følgende tre spørgsmål:

1. *Hvilke samfundsmæssige ændringer har især lagt pres på gymnasiet, og hvordan har disse pres ændret vilkårene for ledelse i gymnasiet?*
2. *Hvilket rum for ledelse har der udviklet sig i gymnasiet, herunder hvilken betydning organisationskulturen har for ledelsesmulighederne?*
3. *Hvilke ledelsesmetodikker har ledelsen i gymnasiet haft til rådighed, hvordan har de grebet ændringsprocesserne an, og hvilke uudnyttede muligheder for ledelse eksisterer?*

Overordnet set greb jeg problemstillingen an ud fra en deduktiv vinkel. Først undersøgte jeg problemstillingens teoretiske sider, som jeg derefter satte i spænd med en empirisk analyse, og jeg anvendte således både en teoretisk og empirisk vinkel i diskussionen af disse spørgsmål:

Ved hjælp af *teoretiske* bidrag til og refleksioner over ledelse og organisation generelt, de teoretisk funderede diskurser, som har været med til at skabe en *begrebsudvikling* for fænomenet ledelse i gymnasiet, indkredsede jeg først

fænomenet *ledelse og organisation* på *generelt* plan og derefter fænomenet i forhold til *offentlig ledelse, ledelse af undervisningsinstitutioner* og specielt *gymnasieledelse*. Dette sidste er forholdsvis svagt belyst i dansk sammenhæng, idet ledelse i gymnasiet ikke har baseret sig eksplicit på ledelsesteorier⁴⁹⁹. Jeg var interesseret i at etablere en forståelsesramme for gymnasieledelse og for ledelsesprocessen, hvor jeg især anså forskellen mellem beslutninger, ledelsesteknik og faktisk anknytning som central.

Jeg bevægede mig mere konkret ind på objektet, og med hjælp fra de strukturfunktionalistiske og kulturanalytiske teorier diskuterede jeg forskellige organisationsformer. Derved kunne jeg bestemme de særlige forhold, som karakteriserer et gymnasium som en *offentlig* institution, og som ligger som meningshorisont for gymnasiet som organisation og for ledelsesmulighederne. Jeg gennemgik i den forbindelse analyser af udviklingen i den offentlige sektor og i gymnasiet. I litteraturen om gymnasiets udvikling, undersøgte jeg, hvordan ledelse i gymnasiet er blevet formet og har udviklet sig *historisk*, og jeg analyserede de samfundsmæssige trends, der har ændret rammerne for gymnasiet. Med hensyn til de ledelsesmetodikker, der er til rådighed, orienterede jeg mig i den omfattende litteratur, der findes på området, både i forhold til den private og offentlige sektor.

Jeg indsamlede *empiriske data* for at belyse ledelsesmulighederne i praksis på to gymnasier og fik således empirisk et bidrag til svar på afhandlingens problemstilling.

Jeg greb her ledelse an ud fra to cases ved at bruge kravet om implementering af IT i undervisningen som den konkrete anledning til at iagttage ledelse i forbindelse med de beskrevne forandringer. Dette var udgangspunktet for min undersøgelse af ledelseskommunikationen på de to skoler.

Det ledelsesmæssige mulighedsrum formes i det spændingsfelt, der ligger mellem gymnasiets indlejring som et system i samfundet og den enkelte organisations kontekst. Med organisationens kontekst menes dens orientering opad mod det politiske system, ud ad mod det enkelte gymnasiums socio-geografiske omverden og indad mod det enkelte gymnasiums struktur og kultur. Jeg valgte to gymnasier, som kunne udvise forskellighed i så henseende. Det ene valgte gymnasium var et middelstort og forholdsvis nyt provinsgymnasium, der var oprettet i begyndelsen af 1970'erne. Det andet valgte gymnasium var et meget stort og gammelt hovedstadsgymnasium, oprettet i 1400-tallet. Valget var desuden foretaget ud fra deres forskellighed med hensyn til implementering af IT i undervisningen. Iagttagelse af implementeringsprocessen fortalte noget om, hvordan gymnasiet som organisation og dets ledelse havde reageret på udefrakommende krav om forandringer.

Den empiriske analyse havde først og fremmest til formål at afdække relationen mellem ledelse og de interne forhold på gymnasierne. Jeg indsamlede data om såvel de formelle som de uformelle relationer mellem ledelse og lærere samt om deres holdninger til ledelse i forbindelse med intenderede forandringer. Jeg valgte i den forbindelse at lave metode-triangulering ved både at foretage en *kvantitativ* og en *kvalitativ* indsamling af data. Som instrumenter i den kvantitative dataindsamling anvendte jeg tre *spørgeskemaer*: et præfabrikeret

⁴⁹⁹ Abrahamsen (1998)

spørgeskema (med faste svarkategorier)⁵⁰⁰ til en kortlægning af organisationskulturen. Dernæst to hjælpeskemaer, et skema vedr. interviewpersonernes personlige data, fordi et mål var at forstå nogle handlinger ud fra kvantitative data (fx fag, alder, anciennitet), og et skema der afdækkede deres IT-brugerniveau samt de faktorer, der havde påvirket dem til forandringer. Som instrument i den kvalitative dataindsamling valgte jeg det *kvalitative forskningsinterview*, fordi der også var et eksplorativt sigte med undersøgelsen: et ønske om at forstå af motiverne for givne handlinger, at finde mening i en konkret kontekst. Dette supplerede jeg med *et observationsstudie* på skolerne, og observationer herfra er indgået i tolkningen af fænomenerne.

I det følgende gennemgår jeg mine resultater fra de teoretisk-analytiske bidrag og de empiriske bidrag til undersøgelsen.

De teoretiske bidrag

De klassiske strukturfunktionelle, *scientific management* og *bureaukrati*-teorier bidrog sammen med de *kulturanalytiske* teorier til forklare det danske gymnasiums struktur og kultur samt dets opbygning og funktion som en del af et offentligt system, indlejret i en historisk og kulturel udvikling. De var et værdifuldt bidrag til at identificere den tænkning, der ligger bag opfattelser af ledelse i gymnasiet. Ledelse i en offentlig institution som gymnasiet blev her – i et strukturfunktionalistisk perspektiv – set som led i et hierarkisk system, der antager, at ledelse direkte kan omsætte krav fra det overliggende niveau til ændret adfærd hos de underordnede. Samtidig var ledelsen i gymnasiet strukturmæssigt dekoblet fra – eller meget løst koblet til – selve opgaveudførelsen. I det kulturanalytiske perspektiv blev ledelse set som formet inden for de kulturer, der er skabt – og skabes – i den enkelte organisation.

International forskning i *ledelse af undervisningsinstitutioner* har overvejende bevæget sig inden for det positivistiske paradigme, den rationelle mål-middeltænkning. Det hænger blandt andet sammen med, at den anglo-amerikanske skoleledelsesforskning, som er den ældste og mest omfattende, er foregået i en kontekst, hvor skoler er orienteret mod elevernes *performance*, resultater, og mod markedet, og styringen oppefra foregår via *out-put*, resultater. Forskning af ledelse i skoler har især været rettet mod at opnå viden om ledere, deres egenskaber, deres tankemåder og strategiudvikling, for at kunne udvikle teori om at strukturere skoleorganisationen hensigtsmæssigt og om at gøre *lederne* bedre med henblik på at forbedre undervisningens kvalitet. Med andre ord har forskningen været orienteret mod sikring af *school effectiveness* og *school improvement* gennem ledelsen.

I de nordiske lande, hvor forskningen ikke er så omfattende, ses skolen i velfærdsstatens optik. Her er lighed for alle borgere i forhold til ydelser en grundlæggende værdi, og resultatorienteringen har således ikke været så fremherskende som styringsteknologi. Forskningsbidragene har handlet om at *forstå* ledelse som fænomen frem for at identificere god ledelse. Forskningen har især været influeret af rammefaktortænkningen og det kulturelle perspektiv. En hovedpointe er, at ledelse er relationel aktivitet, der er historisk og kulturelt

⁵⁰⁰ Cameron & Quinn (1999), jf. bilag 1

betinget, og at man ikke uden videre kan overføre ”opskrifter” for god ledelse fra en kontekst til en anden.

Forandringskrav og øget kompleksitet i ledelse pegede imidlertid, sammen med analysen på, at de to perspektiver ikke havde tilstrækkelig forklaringsværdi alene, og jeg valgte derfor at supplere derfor den moderne systemteori, der kunne rumme *begge* de bagvedliggende teorisæt for at forstå ledelsestænkningen i gymnasiet.

Jeg tog herudfra afsæt i Niklas Luhmanns sociologiske systemteori, som er en *grand-theory* med et meget højt abstraktionsniveau, hvis ambition er at kunne ”rumme alt”. Denne teori bygger videre på den moderne systemteori, hvor verden ses som bestående af systemer, som interagerer med hinanden. De danner og/eller omdanner hele tiden sig selv i forhold til, hvem de er, og systemerne kan både gendanne sig ud fra egen identitet og kan alligevel ændre sig. Luhmann taler om sociale systemer på tre niveauer: samfundssystemet, organisationssystemerne og interaktionssystemerne. Hvert system gendanner sig i forhold til de *informationer*, som det selv vælger at forholde sig til i omverdenen, og som det giver *mening for dem at knytte an til*. Selvom systemerne har *frihed* til at danne sig, danner de sig, eller formes, alligevel i faste *mønstre*, som skaber *grænser* for selvdannelsen. Disse mønstre i systemerne er opbygget over tid, og det betyder, at enhver ændring foregår i forhold til systemet selv, dets selvreference, og at enhver ændring foregår som en ændring i selvopfattelsen, dvs. i opfattelsen af egen identitet. Systemet vil ændre sig, hvis det opleves som nødvendigt for dets overlevelse. Mens de enkelte funktionssystemer kommunikerer ud fra hver sin kode, er *organisationer* karakteriseret ved at være *polyfone*, hvilket vil sige, at de rummer og kommunikerer med forskellige funktionssystemers koder som beslutningspræmisser. De skal reflektere disse i deres beslutninger, og i og med at de kan vælge deres beslutningspræmisser ud fra de funktionssystemer, som de er knyttet til, fremstår de som smidige og indbyrdes forskellige.

Med hjælp fra Luhmanns sociologi definerede jeg således organisationer som polyfone sociale systemer, der kommunikerer ved hjælp af beslutninger. Ledelse forstås som en systemisk størrelse i en organisation som en *intenderet* form for kommunikation, *beslutningskommunikation*. Beslutningskommunikation (jf. *kapitel 3*) er underlagt de *kontingensvilkår*, der eksisterer i enhver kommunikation. Ledelsen kan ved anvendelsen af forskellige medier, strategier og teknikker, prøve at gøre den ”usandsynlige kommunikation” mindre usandsynlig. Set i det systemteoretiske perspektiv kan det foregå ved både skabe og forhandle *præmisserne* for beslutninger og samtidig at etablere *ramme, skemaer og program* for at sikre beslutningernes efterliv med henblik på at motivere det enkelte psykiske system, individ, til *anknytning til beslutninger* og derved ændring af adfærd.

Ifølge Luhmann er dette en problemstilling i alle typer af organisationer, og et spørgsmål i afhandlingen var, hvordan denne problemstilling havde gjort kommunikationen ”mindre usandsynlig”.

For at også kunne benytte forskningsresultater fra de strukturfunktionelle og de kulturanalytiske, såkaldte *middle range* teorier, tog afhandlingen afsæt i berøringsfladen mellem systemteori og disse teorier. Systemteorien betragtes som generel og abstrakt og på den måde omfatter den disse, idet de ligger som præmisser for beslutninger. I min undersøgelse analyserede jeg ”præmissen” - kulturen - ude fra de kulturanalytiske teorier, hvor jeg valgte Edgar A. Scheins

model, der beskriver kulturen i tre lag: artefakter, det synlige, skueværdier, det sagte og de grundlæggende værdier, det tavse og underliggende.

Når det handler om genstandsfeltet ledelse og organisation var det springende punkt, at de traditionelle, såkaldt klassiske, ledelsesteorier antager, at de psykiske systemer, på interaktionsniveauet, kan internalisere sociale operationer, dvs., at kommunikation kan internaliseres og blive til bevidsthed og fungere som præmis for ændret adfærd. Systemteorien antager derimod, at systemer nok er kognitivt åbne, men at de opererer lukket, hvilket betyder, at der er ikke mulighed for direkte *transfer*. Netop derfor måtte jeg ud ”i virkeligheden” for at undersøge, hvordan ledelse kommunikerede for at koble systemerne på samfundsniveau, organisationsniveau og interaktionsniveau, det personlige niveau, sammen.

Forandrede vilkår for gymnasieleddelse

For at få svar på mit spørgsmål om, hvilke samfundsmæssige ændringer der især har lagt pres på gymnasiet og gymnasieleddelse, og hvordan disse pres har ændret vilkårene for ledelse i gymnasiet, søgte jeg først i litteraturen om gymnasiets udvikling. Jeg undersøgte, hvordan ledelse i gymnasiet er formet og har udviklet sig *historisk*, og jeg analyserede de samfundsmæssige trends, der har ændret rammerne for gymnasiet. Sammen med den historiske gennemgang, etablerede jeg et ”før-og-nu” i forhold til krav og vilkår for gymnasieleddelse ved årtusindeskiftet.

Jeg viste, at gymnasiernes rammer og vilkår i takt med den samfundsmæssige udvikling er ændret, og at gymnasierne, som en del af det offentlige uddannelsessystem, har skullet ændre sig fra at være regelstyrede institutioner til at blive overvejende program- og selvstyrende organisationer med egen profil. Ændringer i uddannelsesstænkningen havde derudover lagt pres på både ledelsessystemet og det pædagogisk-faglige, professionelle, system i organisationen, hvilket havde resulteret i en øget omverdenskompleksitet for ledelsen.

Gymnasiet har gennem sin historie udviklet sig til en organisatorisk enhed, hvis funktion i forhold til samfundet spænder fra dannelse til kompetenceudvikling. Det er blevet styret fra et overliggende system, oprindeligt det klerikale system, og senere, det politiske systems forvaltningssystem. Denne styring er foregået ved hjælp af love og bekendtgørelser.

Gymnasiet blev skilt fra sin tilknytning til kirken og har været en institution i uddannelsessystemet siden begyndelsen af 1800-tallet. Det er delt op i vertikale enheder, klassetrin og horisontale klasser, timeafgrænsede enheder i klasselokaler, årsplaner, lig en *scientific management*-model, som jeg belyste via Taylor. Strukturæssigt udvikledes en *bureaukratisk struktur*, hvilke jeg belyste gennem Webers bureaukratiske idealmodel, med en ledelsestop og en hierarkisk niveaudeling, med ansvar for forskellige områder på hvert niveau. Systemet har været bemanded med fagprofessionelle, hvis arbejdsudførelse, undervisningen, i udstrakt grad har været baseret på skøn i forhold til formidlingen af deres fag og de overordnede bekendtgørelser. Med det *faglige* og *pædagogiske skøn* er der udviklet en relativ stor *autonomi*. Denne har været en stærk diskurs i lærernes professionskultur, ligesom den har været med til at skabe rammerne for ledelseskulturen. Lærerne har siden starten af forrige århundrede haft et samfundsmæssigt monopol på deres specialiserede arbejdsområde, og der har

således eksisteret en slags objektiv anerkendelse af deres profession, som ikke kan antastes af andre end fagfæller – og dermed heller ikke af ledelsen.

Det er en forklaring på, at ledelse i gymnasiet fortrinsvis har fungeret dekoblet fra den professionelle opgaveudførelse og været begrænset til at skulle skabe de *administrative rammebetingelser* for undervisningen, dvs., at ledelsesformen været *forvaltning af regler*, personificeret ved den loyale embedsmand og administrator, knyttet til det *bureaukratiske hierarki*.

Gennem min analytiske fremstilling af de *samfundsmæssige ændringer* viste jeg, at der er lagt et ændret pres på gymnasiet som offentlig organisation og dermed på ledelsesfunktionen gennem 1980'erne og 1990'erne. Jeg viste, at dette pres kom flere steder fra:

Den *samfundsmæssige globaliseringstendens* har placeret det danske uddannelses-system inde i de generelle tendenser, der ligger i uddannelsestænkningen på globalt plan. Det drejer sig her om den kompetencebaserede tænkning, som også ligger bag den reform af gymnasiet, som blev vedtaget af Folketinget i 2004. Gennem denne tænkning er uddannelserne blevet styret gennem de brede programmer, som har skullet oversættes og udmøntes i den enkelte skoles udvikling.

Vilkårene for gymnasieleddelse er ydermere ændret gennem et andet spor, nemlig den danske udgave af moderniseringen af den offentlige sektor via flere såkaldte *moderniseringsbølger*. Disse startede i 1980'erne, hvor forholdet mellem de offentlige institutioner og den samfundsøkonomiske udvikling kom til debat. Denne debat har overordnet drejet sig om, hvordan man kan sikre den nordiske velfærdsmodel ved at opnå bedre styring af de offentlige udgifter og samtidig styrke en samfundsmæssig økonomisk vækst. I forhold til uddannelses-institutionerne handler det om at sikre såvel deres driftsmæssige som deres indholdsmæssige effektivitet, hvor denne sidste knyttes til de kvalifikationer og kompetencer, som eleverne forventes at tilegne sig for at sikre samfundsmæssig vækst.

Skiftet i den offentlige styring er udmøntet i det såkaldte New Public Management-konglomerat (NPM), der har resulteret i, at flere opgaver er lagt ud til skolerne: lederen har fået øget kompetence til at træffe økonomiske, drifts- og personalemæssige beslutninger samt fået ansvaret for den pædagogiske udvikling. Både uddannelsesstyrelsen og de tidligere amter, hvis funktion med strukturreformen til dels er overgået til bestyrelserne, har også ønsket både at styre den pædagogiske udvikling *inde* i organisationerne og at kontrollere resultaterne, *out-put*-styring. Det vil sige, at samtidig med at de overliggende lag har afbureaukratiseret ved at flytte beslutninger både vedr. drift, undervisning udvikling og dens tilrettelæggelse ind i organisationerne, er der sket en rebureaukratisering ved den øgede styring af de pædagogiske processer i organisationen gennem kontrol af deres *out-come*.

Disse tendenser hen imod at gøre gymnasier til selvstændige enheder, der skal ændre praksis i relation til eksterne og interne mål, udvikle egne strategier og egne kvalitetsstrategier og relatere dem udad til deres omverden, har nødvendiggjort en anden ledelsestænkning og en anden ledelsesrolle.

Ledelsen skal nu håndtere de ofte modsatrettede logikker, krav og forventninger, eksternt som internt, *tolke* dem, *kommunikere* dem og *omsætte* dem

til beslutningspræmisser i forhold til individers og grupperes selvforståelse, samt til organisationens identitet for dermed at sikre anknytning til trufne beslutninger.

De teoretiske bidrag viste, at det betød, at den bureaukratiske styringsmodel, hvor styringen foregik ved hjælp af hierarkiske relationer og faste procedureregler, nu er blevet afløst af en "frit-valg"-model i forhold til, hvordan ledelsen skal og kan agere. Ledelsessystemet skal skabe sig selv på ny og agere på nye måder. Det skal selv vælge en styringsorganisering og selv beslutte og definere sig som ledelse, dvs. selv etablere et ledelsesgrundlag.

Nye krav til gymnasieledeelse

Disse ændringer både af de styringsmæssige forhold, af gymnasieorganisationens mål og indhold samt af ledelsesgrundlaget og ledelsesopgaverne betyder, at der er lagt pres på ledelsessystemet om både at *andre sig selv* og om at *andre organisationen*.

Afhandlingen viser, at kompleksiteten i ledelsesrummet er øget, idet kravet til gymnasieledeelse i funktionen som organisationens beslutningstager er, at der skal tages beslutninger på flere områder i organisationen. Ledelsen skal således håndtere flere logikker eller kommunikationskoder og for at kunne håndtere disse, er der behov for ledelseskvalifikationer og -kompetencer i ledelsessystemet.

Den historiske udlægning viste, at der i gymnasiet, gennem udviklingen af det fagprofessionelle bureaukrati, med ledelsen udvalgt som *primus inter pares*, er skabt en særlig kontekst for ledelse, der har været lukket for indblanding i den professionelle arbejdsudførelse, dvs. for indblanding i undervisningen. Det har begrænset ledelsens muligheder for at motivere til ændringer i præmisserne for adfærd og dermed lærernes anknytning til beslutninger i organisationen. Ydermere har det vanskeliggjort intentioner om professionelt samarbejde. Ændringer i organisationen er overvejende sket som tilpasninger "af sig selv", stort set uden ledelsens indblanding, og uden at der eksplicit er blevet taget beslutninger.

Det betyder, at rummet for ledelse til at lede i moderne forstand, dvs. til at irritere systemerne og motivere til til ændring af lærernes adfærd i forhold til deres undervisning, er smalt. Jeg ønskede derfor at få svar på, hvilke "overtalelsesmuligheder", ledelsesmetodikker, ledelsen havde mulighed for at anvende i forbindelse med en udvidelse af sit ledelsesrum.

Ved at orientere mig i den omfattende litteratur om ledelsesværktøjer, som især er udviklet inden for det private erhvervsliv samt i Finansministeriets personaleafdeling, kunne jeg finde en række "oversættelser" til anvendelse i den offentlige sektor. Jeg udvalgte de opskrifter, som er rejst videre til gymnasiesystemet.

Disse er overvejende knyttet til den ledelsesforskning, der har studeret, hvordan der kunne findes årsags-virkningssammenhænge og værktøjer, der kan facilitere beslutningskommunikation, som kunne føre til ændring af adfærd hos de ansatte. Disse værktøjer ligger især inden for det positivistiske paradigme, som har rod i *scientific management* og i bureaukratitænkningen. De er simple værktøjer til, hvordan man træffer beslutninger, hvordan disse kommunikeres ud i

organisationen, og hvordan de gennemføres og evalueres. Sådanne værktøjer kan fx være *servicemanagement* og *benchmarking*.

En anden tankegang har rod både i *scientific management* tænkningen og videre i *Human Resource Management* og kulturteoritænkningen. Det er ofte en mere behavioristisk tankegang, som udmøntes i forskellige former for *total quality management*-modeller (TQM-konceptet).

Handler det om at overskride organisationens grænser, de mentale mønstre, organisationskulturen, dvs. at reflektere de grundlæggende antagelser i organisationen, er det svært her at tale om egentlige ledelsesværktøjer. Det hænger sammen med, at ledelse ses som en del af organisationens kultur og en del af den løbende selvdannelse. Ledelsen ses som en aktør i processen og ikke uden for processen (jf. *kapitel 3* om det kulturanalytiske perspektiv). Det kan dreje sig om de mere procesorienterede teknikker, som også ligger Total Quality Management og Balanced Scorecard koncepterne. De forskellige typer af personaleudviklingssamtaler, hører også til denne kategori af værktøjer.

De empiriske bidrag

Gennem den empiriske undersøgelse ønskede jeg at besvare de spørgsmål, som handlede om det mulighedsrum for ledelseskommunikation, der var formet i de danske gymnasier. Ved min operationalisering af Luhmanns teori arbejdede jeg med en analysemodel, som kunne bruges til at scanne ledelseskommunikation i interaktionen med henblik på ændringer i de psykiske systemers handlingspræmisser – for nu at udtrykke det i systemteoretiske termer.

Jeg ønskede at få svar på hvilke rum for ledelse, der havde udviklet sig i de to gymnasier, og hvilken betydning organisationskulturen havde for dette ledelsesrum. Dernæst hvordan ledelsen havde grebet ændringsprocessen an – og hvilke ledelsesmetodikker den havde anvendt. Og endelig om der kunne afdækkes uudnyttede muligheder for ledelse i forbindelse med forandringsprocessen.

I forlængelse her af undersøgte jeg om ledelseskommunikationen i de to gymnasier kunne siges at have været succesfuld. Først analyserede jeg mine data ved at se på, hvilke strukturelle koblinger til hvilke koder, som ledelsessystemet kommunikerede og organiserede sin kommunikation på. Dernæst fandt jeg de koblinger, der havde skabt *anknytninger til beslutninger*, dvs., som havde fået lærerne til at ændre adfærd, in casu – til at anvende IT i deres undervisning.

Ledelseskonteksten

Den determinerende indflydelse udgår fra konteksten, de omgivende systemer, som ligger som ”kappen” om organisationen. Man kan ikke sige, at den er direkte determinerende for handlinger, men man kan sige, at den skaber en forventnings-horisont, som organisationen må forholde sig til og evt. beslutte sig til at reagere på. Når de enkelte organisationer reagerer, foregår det ved hjælp af deres selvorganisering, idet de opererer gennem det kulturmønster og de meningsformer, der er skabt i dem. Det forholder sig på samme måde for ledelsessystemet, hvis omgivende kappe virker ind såvel oppefra, som udefra og indefra, jf. *figur 2*.

For at besvare spørgsmålene om, hvilke rum for ledelse der havde udviklet sig på de to valgte gymnasier, og hvilken betydning organisationskulturen havde for dette ledelsesrum, så jeg i analysen efter de faktorer i organisationen, ledelse, organisationskultur – ledelses- og lærerkultur, der havde indvirket på lærernes anknytning til beslutninger i den konkrete proces.

Case-undersøgelsen af de to gymnasier viste, at på trods af det ændrede omverdenspres var ledelsesformer og ledelsesmulighederne på det enkelte gymnasium grundlæggende ikke ændret, og afhandlingen viste, at mulighedsrummet fortrinsvis var rammesat af de eksisterende kulturer.

Det samfundsmæssige pres, presset oppefra, var det samme for de to skoler, idet skolerne fungerede under de samme samfundsmæssige og lovmæssige vilkår, mens de var forskellige på det lokale plan. De to skolars amter havde stillet forskellige typer af krav, ligesom de økonomiske vilkår var forskellige. Hovedstadsgymnasiet skulle leve op til flere amtslige krav om udvikling og rapportering end Provinsgymnasiet for at få ekstra midler, og Provinsgymnasiet havde større frihed og bedre økonomiske grundvilkår. De var begge presset udefra i forhold til markedet, idet elevgrundlaget i området var vigende for begge skoler, og i forhold til deres kulturelle og socio-geografiske omverden, som var stærkest i hovedstadsområdet. Hovedstadsgymnasiet havde som system åbnet sig og havde ladet sig forstyrre, påvirke til ændringer i sin selvdannelse, mens Provinsgymnasiet ikke i særlig grad havde åbnet sig, endelige reflekteret fx det faldende elevtal og krav udefra i sin selvdannelse.

Disse vilkår manifesterede sig i forskellige diskursmønstre, forstået som de mønstre som havde udviklet sig til tilknytning til de ”arkekulturer”, som organisationerne var formet af. Det var dem, som aktørerne tolkede deres identitet og adfærd ud fra, og som skabte konteksten for ledelsen ”indefra”. Ledelsesrummet var således afgrænset af disse forskellige diskurser og diskursmønstre.

Dette kom frem gennem både den *kvantitative* og den *kvalitative* undersøgelse. Det kvantitative spørgeskema 1 var en model⁵⁰¹, som rammesatte en organisations kulturmønster, dens ”arkekulturer” eller idealkulturer, i forhold til orienteringer vertikalt mellem *intern integration* og *ekstern tilpasning* og vertikalt mellem *fleksibilitet* og *stabilitet* udmøntet i fire typer af organisationskulturer: klankultur, ad-hokratikultur, markedskultur og hierarkikultur.

Interviewpersonerne havde angivet deres opfattelse af den eksisterende kultur og deres opfattelse af deres foretrukne kultur. Her fremkom et billede, af hver af de to skoler, jf. *figur 21* og *figur 31*.

Gennem den *kvalitative* undersøgelse, fik jeg specificeret og udvidet disse rammer.

⁵⁰¹ Cameron & Quinn (1998)

Resultaterne har jeg sammenfattet i *figur 49*:

	Klan	Ad-hockrati
Forholdet til omverdenen	Langsom organisk tilpasning	Hurtig tilpasning – profilering
Pol/adm. styring	Rammestyring – gymnasieloven og økonomiske rammer	Resultatstyring – Uddannelsespolitiske programmer
Formulerede værdier – diskurser	Konsensus, kollega, demokrati, <i>empowerment</i> , lighed, tryghed, omsorg	Udvikling, kreativitet, (tværfagligt) samarbejde, selvstændighed,
Menneskesyn	<i>Social man</i> – motiveres gennem sociale tilhørsforhold	<i>Creative man</i> – motiveres gennem selvdokumentation
Organisering	Decentralisering – <i>empowerment</i> , flade strukturer	Decentralisering, flade strukturer, team
Ledelsesform og -relationer	Substantiel ledelse (ledelsesværktøjer HRM udvikling af menneskelige ressourcer) Symmetriske relationer	Refleksiv ledelse støtte til organisationens kontinuerlige selvdokumentation – kompetenceudvikling af medarbejdere Skiftende relationer

	Hierarki	Marked
Forholdet til omverdenen	Svag tilpasning	Positionering, profilering, tilpasning
Styring	Regelstyring – rettigheder og pligter	Mål og resultater – i forhold til global konkurrence, kompetenceudvikling
Formulerede værdier	Videnskabelig sandhed (profession), autonomi, individualisme, skøn, tryghed, opfølgning, kontrol	Effektivitet- teknisk og økonomisk, udnyttelse af menneskelige og økonomiske ressourcer, opfølgning, kundeorientering
Menneskesyn	<i>Lazy man</i> - kræver disciplin og kontrol	<i>Economic man</i> – <i>rational man</i> , motiveres af økonomiske incitamenter
Organisering	Centralisering, hierarkiske strukturer	Centralisering – hierarkiske strukturer
Ledelsesform og -relationer	Simple ledelse – administration Asymmetriske relationer	Substantiel ledelse – synlighed, målorientering, udadvendthed, værktøjer ny tid og ny løn Asymmetriske relationer

Figur 49: *Specificering af gymnasieorganisationernes arkekulturer. Marianne Abrahamsen (2008)*

Forskelligheden i de to skoler kulturer kom frem. På *Hovedstadsgymnasiet* havde kulturen stadig rod i den hierarkiske, traditionelle fagprofessionelle kultur, men den havde nærmet sig ad-hokratikulturen med udviklingsdiskursen og

samarbejdsdiskursen som de dominerende diskursive felter, og med markedsdiskursen som en dynamiserende faktor. Den *ad-hokratisk* udviklingsdiskurs og *diskursen om udvikling gennem fællesskab* var stærk i de fleste grupper, hvilket viste sig at være *faciliterende for forandringer* og for *ledelsesanknytninger*.

Provinsgymnasiet lå overvejende i de hierarkiske og de klankulturelle diskursive felter, domineret af det flade "ledelsesfjendske" hierarki, kollegadiskursen, vennediskursen og konsensusdiskursen, harmoniforestillinger, og den deraf følgende konfliktafvisning, der hindrede en åben debat. Den ville kunne risikere at skabe konflikter og ændre på dominerende gruppers magtbaser. En udviklings- og samarbejdsdiskurs, som var opstået især hos den yngre lærergruppe og deres legitime ønsker om diskussioner og udvikling blev modarbejdet. Her viste den klankulturelle *konsensusdiskurs* og *de fagprofessionelle diskurser* sig at være *hæmmende for forandringer* og *ledelsesanknytninger*, her i forhold til anvendelse af IT.

Dette blev afspejlet i gymnasiernes rumlige indretning. Ledelsessystemet var, lokalemæssigt, gemt væk på begge skoler, et tydeligt tegn på opfattelsen af ledelse som administration, som ikke skulle "blande sig". Begge *rektorer* gjorde et stort arbejde for sprænge rummets rammer og bevæge sig ud af deres kontorer for både uformelt at fange signalerne blandt lærerne og "så" nye idéer, mens *inspektorerne* på deres kontorer koncentrerede sig om det driftsmæssige, og når de bevægede sig ud, var det overvejende som administratorer eller som kolleger. Med hensyn til IT havde Provinsgymnasiet indrettet særlige IT-klasselokaler, hvilket understøttede den fagprofessionelle diskurs, og den *pigeonholing*-strategi som Andy Hargreaves omtaler. Modsat dette havde Hovedstadsgymnasiet placeret computere således, at der var nem adgang til anvendelse af IT overalt på skolen og dermed til integration i fagene.

Ændringsproces og ledelsesmetodikker

Selve processen i forbindelse med implementering af IT havde strakt sig over mange år, siden slutningen af 1980'erne, men var først kommet rigtigt i gang på begge skoler i takt med amternes fokusering på området fra sidst i 1990'erne med krav om implementering og tildeling af midler til materiel og kurser.

Ét er krav og støtte oppefra, men hvordan havde ledelsen på skolerne grebet ændringsprocessen an? Hvilke ledelsesmetodikker blev anvendt? Jeg kunne se, at når ledelsen skulle udøve ledelse i forbindelse med implementering af IT, foregik det i to forskellige kontekster. Begge var grundlæggende stærkt knyttet til den fagprofessionelle diskurs, men de var forskelligt koblet til de øvrige diskurser, så *der havde dannet sig forskellige diskursmønstre i de to organisationer, og ledelsen skulle derfor knytte an til forskellige diskursive koder og anvende forskellige typer af ledelseskommunikation, ledelsesteknikker*. Gennem min analyse af processen kunne jeg bestemme *ledelsens effekt* ved at se på de strukturelle koblinger, som ledelsen havde anvendt, og på de anknytninger som lærerne havde foretaget i forhold hertil.

Ledelsen på begge skoler havde fanget signaler fra deres omverden - det være sig de samfundsmæssige ændringer, globaliseringen, kompetencedagordenen, moderniseringen af den offentlige sektor, love, bekendtgørelser, uddannelsespolitiske programmer og/eller krav fra stat og amt med tilhørende

incitamentssystemer. Men den ledelsesfunktion, der gik ud at anvende *kommunikationsteknikker* - meddele, omsætte og fortolke dem, ”oversætte” eller kommunikere disse ændringer klart ind i organisationen havde været svag. Den havde ikke koblet til de eksisterende diskurser i organisationen, truffet legitime beslutninger endsige systematisk lavet beslutningsrammer, -skemaer og -programmer. Der var heller ikke gjort helhjertede forsøg på at bevæge sig ud over kulturens rammer.

Ledelsen på Provinsgymnasiet anvendte stort set kun koblinger til de koder, der er relateret til de klankulturelle (konsensus) og de hierarkiske diskurser (de formel-retlige). Det fik nok de fleste - ud over de særligt motiverede gennem deres fag - til at åbne maskinerne, men ikke til at anvende mediet bredere pædagogisk-fagligt og samarbejds-mæssigt.

Ledelsen på Hovedstadsgymnasiet anvendte ligeledes koblinger til klandiskurserne (konsensusdiskursen) de hierarkiske (de formelt-retlige), men *også* de ad-hokratiske (udviklings- og samarbejds-diskurserne) og markedsdiskurserne (de økonomiske og målsætnings-diskurserne) samt til en vis grad de pædagogiske. Det havde i højere grad motiveret lærerne til at anvende mediet bredere og oftere end lærerne på Provinsgymnasiet.

At tænke konkret i anvendelse af *værktøjer* som *ledelsesteknikker* i ledelseskommunikationen støder sammen med kulturens autonomidiskurs og den traditionelle ledelsesdiskurs. Det var med til at forklare, hvorfor de ikke blev anvendt særlig målrettet i forhold til intern udvikling på skolerne – men derimod mere instrumentelt i form af formelle indberetninger til amterne, ikke mindst for at trække midler til skolen ved ”at give amtet, hvad det ville have”. Provinsgymnasiets ledelse anvendte ingen af disse teknikker målrettet i processen, mens Hovedstadsgymnasiets ledelse havde lagt det ud til et IT-udvalg, som forholdsvis målrettet anvendte dele af TQM-konceptet - hvilket kan have været medvirkende til skolens status på IT-området.

Rektors betydning

Sammen med kulturen spillede rektorpersonens personlige kvalifikationer, kompetencer og personlighed afgørende rolle for anknytninger:

Udover at den kulturelle kontekst for ledelsen var forskellig på de to skoler, var selve ledelsessystemet, rektor, inspektorer, udvalg og team, også formet forskelligt. *Rektorpersonens* betydning er - og har altid været - stor i gymnasiet, idet hele den formelle magt ligger hos ham eller hende. Uformelt har den været mere eller mindre reel afhængig af de personlige tilskrivninger til rektorpersonen.

På Hovedstadsgymnasiet var rektor meget synlig, og det virksomme i forbindelse med IT-processen lå i rektors personlige autoritet og kvaliteter. Ingen var tvivl om hans *engagement* i skolen og hans *orientering mod resultater*. Han havde evner til at skabe *personlige relationer* opad og udad, og han kobledede meget bevidst indad til de udviklingsorienterede grupper og til den nye gruppe af unge lærere. Udadtil prioriterede han IT som skolens flagskib, fik tilført midler hertil oppefra, og var selv meget IT-kompetent, arbejdsom og meget engageret i mediet. Det fik mange lærere til at knytte an til IT, både i respekt for hans *faglige overlegenhed* på området og for de *krav*, som han stillede – dog også godt hjulpet

af IT-udvalget og særligt interesserede kolleger. Men han var mere orienteret opad og udad end indad i forhold til at få skabt samling og forståelse på organisations- og individplan for projektet.

På Provinsgymnasiet var rektor var meget ny. Hans *engagement, arbejdsomhed* og ønske om forandring var uomtvisteligt, hvilket også på denne skole skabte respekt. Derimod havde han endnu ikke kunnet etablere de samme brede relationer som rektor på Hovedstadsgymnasiet. Han havde videreudviklet en ledelsesstruktur, som han havde overtaget fra den tidligere rektor, uden at have fået afklaret og tematiseret ledelsesforholdene. Når det kom til IT, var det ikke klart kommunikeret, hvad det gik ud på netop på denne skole, og det var ikke organiseret i forhold til gensidig forpligtende fagligt-pædagogisk samarbejde, fx ved forpligtelser til at lave IT-kurser for eleverne.

Den stærke spidsorientering på begge skoler i retning af rektor som symbol for "frelsen" (jf. Møller 2007, den "heroiske leder"), kan tolkes som et forsøg på at reducere kompleksiteten. Hans ledelsesret blev anerkendt, dels af retlige årsager, dels af personlige årsager. Anknytning kom til at "hænge på" rektor som historisk forankret formel leder og på rektors personlighed, idet ledelse ud over de administrative og de driftsmæssige opgaver, dvs. substantiel og refleksev ledelse næsten udelukkende var knyttet til rektor, hvilket overbelastede personen.

De to rektorer var dygtige. Men fordi ledelse ikke var distribueret og forhandlet reelt ud i organisationens ledelsessystem, var processen mere afhængig af dem som personer, hvilket interviewpersonerne næsten alle gav udtryk for, end af en varieret ledelseskommunikation. Det kan så i øvrigt forklare det øgede fokus i forskningen på ledelsesegenskaber, som den anglo-amerikanske forskning har fokuseret på i forhold til effektiv ledelse, og som nu også har bredt sig til dansk skoleledelse.

Anknytning – hvornår blev beslutninger til handlinger?

Organisationsystemernes kulturer var styrende for ledelsesrummet og ledelsens mulighed for succes. Anknytninger til beslutninger afhang mere af organisationskulturen end af ledelseskommunikation.

Ledelsens muligheder for at skabe koblinger lå i at koble til diskurserne, der var dannet gennem skolernes historie og havde formet deres uformelle strukturer og kulturer. Det interessante var, at disse sidste begge steder influerede mere på organisationsadfærden end de formelle strukturer.

Koblinger til systemernes koder

Anknytningerne kunne ske ved koblinger til det formelt-retlige systems koder og til de økonomiske, men hermed var den pædagogisk-faglige effekt ikke sikret. Der kunne også forekomme anknytninger ved hjælp af ledelsens kobling til det økonomiske system. Når der skete kombinationer af koblinger til det økonomiske og det pædagogiske system fx ved at der blev arrangeret kurser og at kompetenceudvikling, samt at opfølgning blev sat i system, så det ud til at have positiv effekt for anknytning.

Koblinger ved hjælp af rektorpersonens kvalifikationer

En stærk kobling var koblingen til rektors personlige tilskrivninger, altså rektors personlighed i form af hans synlighed, målrettethed, engagement samt faglige kvalifikationer og kompetencer inden for området, her IT-kompetencerne. Dvs., at der var en positiv effekt, når rektorpersonen *selv* kobkede til det faglige system.

Betydningen af kombinationer af kulturelle mønstre og variable

Der var tegn på, at *bestemte kulturelle mønstre* i organisationen, visse *kombinationer af diskurserne*, samt *personkvaliteter hos ledelsen* havde en positiv eller negativ effekt i forhold til ledelsesanknytning og forandring.

Det kunne se ud til, at et kulturmønster, der overvejende var formet af markedskulturen med en økonomisk og resultatorienteret diskurs samt af ad-hokratikulturen med udviklingsdiskursen sammen med en synlig ledelse, som var karakteristisk for Hovedstadsgymnasiet, var faciliterende for forandringer og for at give rum til ledelse.

Et stærkt dominerende hierarkisk, fagprofessionelt kulturmønster med den klankulturelle konsensusdiskurs og den overvejende administrative ledelse, som den var formet på Provinsgymnasiet, var meget lidt faciliterende - for ikke at sige at den var hæmmende - for forandringer og ledelsesanknytninger.

Disse forskelle var ikke éntydige, men overvejende knyttet til variable alder og anciennitet i organisationen. De unge var både mere ledelses- og forandringsorienterede og ønskede en målsættende, støttende og opfølgende ledelse. Det samme gjaldt for mange af de ældre, men hos disse var det ud fra et ønske om en traditionel form for ledelse, dvs. ud fra en opfattelse af ledelse som administrerende og støttende.

Det væsentlige er, at kulturmønstrene var forskellige på de to skoler, som både teorien og andre undersøgelser har fremhævet, *men* ligeså væsentligt var det, *at lærerne i undersøgelsen var mere diversificerede i deres forestillinger og forventninger til ledelse og forandring end tidligere omtalte undersøgelser har afdækket*. Kulturen var ikke generelt ledelsesfremmed, men det kom ikke frem som diskurs, da andre diskurser dominerede og "skjulte" dette. Det betød, at ledelsessystemet blev fastholdt i en traditionel rolle.

Den empiriske undersøgelse viste, at i den konkrete proces på de to gymnasier, havde ledelsessystemet ikke i tilstrækkelig grad formået at omstille sig til ændrede vilkår, at ledelse ikke var forhandlet og defineret i organisationen, og at det derfor især var skolens kulturer, som ledelsen selvsagt var en del af, som reproducerede sig selv og "tog over" og var afgørende for succesfuld ledelse, jf. Ekholm (1996), hvilket desuden overbelastede ledelsespersonen rektor.

Uudnyttede muligheder

Og så var spørgsmålet, hvilke uudnyttede ledelsesmuligheder, der kunne findes:

Reel ledelsesdistribution

På ingen af gymnasierne var ledelse som funktion blevet tematiseret - hverken i ledelsesgruppen eller i organisationen. Ledelsesautoriteten var heller ikke forhandlet, ej heller til IT-udvalget, således at ledelse i organisationerne var ikke reelt distribueret udover de administrative funktioner. Den manglende

tematisering af ledelse gjorde, at de traditionelle kulturbestemte forestillinger om ledelse som *lederen*, der kunne give påbud, levede videre. Refleksivitet som ledelsesteknik i forhold til ledelsen selv, dvs. at organisationens grundlæggende antagelser i forhold til ledelse blev tematiseret, forekom ikke.

Udnyttelse af de ledelsesmuligheder, som kulturen gav rum til.

Ledelsessystemerne kobled mest til de traditionelle klan- og hierarkiske diskurser, ikke mindst fordi disse skyggede for andre diskurser. Konsensusdiskursen skyggede fx for diskurser hos ”de tavse”, som ledelsen imidlertid ville kunne koble til i et forandringsperspektiv. På Provinsgymnasiet havde ledelsen haft muligheder for at afbalancere de dominerende - ofte kontraproduktive diskurser. De kunne være bragt op til diskussion i forhold til forandringerne, til organisationens og i forhold til medlemmernes identiteter og var muligvis et overgangsproblem, idet rektor var meget ny. På Hovedstads-gymnasiet kunne en tættere kobling til en hierarkisk diskurs have dæmnet op for den usikkerhed, der tilsyneladende eksisterede hos en stor del af lærerkollegiet.

Anvendelse af ledelsesværktøjer eller -instrumenter.

Ledelserne havde haft muligheder for at anvende forskellige kommunikations- eller overtalelseteknikker til facilitering af anknytningerne. Disse ledelsesteknikker eller -værktøjer ”kan” noget forskelligt, og ved at tilpasse dem til konteksten og opgaverne kan de være produktive, som det fx sås ved Hovedstads-gymnasiets anvendelse af dele af TQM-konceptet – nogle af de kvantitative, målorienterede, og de procesorienterede dele.

Opsummering

Når det drejer sig om ledelse og forandringer må man kort opsummerende konstatere, at afhandlingen viste, som det også er blevet udtrykt af Quinn⁵⁰², at ændrings tiltag har meget lidt gennemslagskraft, medmindre de kobles til organisationskulturelle forståelser.

Var disse så tilstede hos ledelsen? Kun til en vis grad. Det eksterne pres fra de omgivende systemer havde ikke motiveret ledelsessystemet til omdannelse, dvs., at ledelse ikke havde bevæget sig fra fremmedbestemthed til i højere grad at være selvbegrundet i organisationen. Ledelsessystemet havde ikke i tilstrækkelig grad kunne flytte sin selvbegrundelse ud over de traditionelle formelt-retlige systemer, fx ved at tematisere den, og evt. reflektere i forhold til teori, dvs. på videnskabeligt grundlag, hvilket desuden havde kunnet facilitere ledelsens organisationskulturelle forståelser.

Der var kun i meget begrænset omfang anvendt ledelsesværktøjer, der kunne facilitere motivation til forandringer.

I forhold til undersøgelser om skoleledelse er Moos⁵⁰³ inde på det samme, nemlig at kvalifikationer og kompetencer fra at ligge mest indlejret i det bureaukratiske system, bliver mere organisationsbundne, og at de personbundne skal udvikles i forhold hertil.

⁵⁰² Cameron & Quinn (1999)

⁵⁰³ Moos (2003): 63

Afhandlingens overordnede konklusioner

Det stigende kompleksitetspres, som lægges på ledelse i det offentlige og i gymnasiet, betyder, at der skal ske en summativ og formativ forøgelse af potentialet for kompleksitetshåndtering. De ændrede krav og den interne fragmentering, som sker i en forandrings- og omstillingsproces træder tydeligere frem og gør det nødvendigt, at ledelsen er i stand til at identificere ”tidens tegn” og er i stand til at identificere organisationskulturen, diskurserne og deres sammenvævede mønstre. I disse mønstre er forbindelserne er ikke nødvendigvis kausale, men efter en forandringsproces kan der ses nogle mønstre for anknytningerne. Nogle af anknytningspunkterne (til de faglige og de formel-retlige diskurser) ligger formentlig i alle gymnasieorganisationer, men de er koblet forskelligt til de diskurser, som i øvrigt ligger i den enkelte organisation. De skaber den enkelte skoles diskursorden⁵⁰⁴, som ligeledes er grundlaget for systemets forståelse af ledelse og organisation, og det er disse diskursmønstre, som danner præmisserne for de beslutninger, der skal træffes.

Håndtering af denne kompleksitet kræver, at ledelse tænkes ud over den ledelsestænkning, som jeg så i min undersøgelse. Mit sigte var ikke at pege på ”best practice” for ledelse i gymnasiet, men resultaterne giver anledning til netop at diskutere, hvilke former for gymnasieledeelse og hvilke kvalifikationer og kompetencer, der kan sikre en bedre udnyttelse af ledelsesrum og udviklingsmuligheder. Jeg vil diskutere dette ud fra det systemteoretiske perspektiv⁵⁰⁵. Jeg vil inddrage de strukturfunktionalistiske og kulturanalytiske perspektiver ved at knytte den systemteoretiske kategorisering af disse former sammen med de fire kategorier af organisationskulturer, hierarki-, markeds-, klan- og ad-hokratikulturen. Jeg går således fra at forholde mig beskrivende og analyserende til feltet over til også at forholde mig normativt.

Nye ledelsesformer og ledelsesværktøjer som nye muligheder i ledelsesrummet

Undersøgelsen fik den ad-hokratiske/markedsorienterede og den klan-kulturelle/hierarkiske ledelsesform til at fremtræde som modpoler. Men en ledelse, der kombinerede flere former blev foretrukket, og i det følgende vil jeg uddybe dette ved en *kategorisering i 1.-4. ordensledelse*. I lyset af afhandlingens fokus, vil jeg i forbindelse med hver kategori, foreslå de *værktøjer*, som kan være produktive som kommunikative værktøjer i forbindelse med de forskellige ledelsesformer. Disse ledelsesværktøjer er dem, som bl.a. ligger i Finansministeriets personalepolitiske programmer, og som stat/amt har foreslået lederne at anvende, jf. *kapitel 8*. Det skal siges, at opdelingen er arbitrær, idet samme værktøj kan bruges i forbindelse med forskellige ledelsesformer, hvilket fx gælder for medarbejdersamtaler, der både kan have en funktion i forbindelse med den substantielle, 2. ordens ledelse, og med den reflektive. 3. ordens ledelse, ledelsesform.

⁵⁰⁴ Fairclough (1992):114

⁵⁰⁵ Jf. iagttagelsesniveauerne som beskrevet i kap. 3

Første ordens ledelse, den *simple* ledelsesform, som ligger i den hierarkiske, formelretlige og til en vis grad den klankulturelle ledelsesform i gymnasium, knytter sig til viden om god administration og forvaltning af regler. Her anvendes *simple ledelsesværktøjer* til, hvordan man træffer beslutninger, hvordan de gennemføres, og hvordan de kommunikeres ud i organisationen. De ligger inden for et positivistisk paradigme og kan kombineres med analyseværktøjer, som fx spørgeskemaer, der afdækker organisationen problemfelter, lærernes forskellige kompetencer og eventuelle mangler i forhold til løsning af problemerne, så man derudfra kan tage initiativer. Sådanne værktøjer kan være *servicemanagement* og *benchmarking*.

Ved *anden ordens ledelse*, den *substantielle* ledelsesform ageres der også i forhold til omverdenen. Den markedsorienterede og den ad-hokratiske ledelsesform ligger heri. Denne ledelsesform går ud på at anvende forskellige ledelsesteknikker, der gør ledelsen i stand til at løse komplekse problemer, agere situativt og kombinere både etablerede regler og sæt af beslutningspræmisser på en måde, der skaber adækvate beslutninger, som holder sig *inden for* inden for organisationskulturens rammer. I Total Quality Management-konceptet findes en række *metodiske værktøjer*. De er overvejende mål-middel struktureret, og tankegangen er ofte behavioristisk: ud fra hvordan situationen er i dag, finder man ud af, hvordan man gerne vil have den, dvs., hvordan man opstiller fælles mål, hvordan man vinder tilslutning til dem, hvilke initiativer, der skal iværksættes, og hvordan effekten måles.

Tredje ordens ledelse, den *refleksive* ledelsesform rummer den ad-hokratiske og til en vis grad den klankulturelle ledelsesform. Her drejer det sig ikke blot om at agere kvalificeret og kompetent som leder på de to første planer, men også om at agere kreativt og forandrende. Der er en overvejende *analytisk ledelsesform*, hvor man skal ind i en tredje ordens iagttagelse og forholde sig til *præmisserne* for organisationens adfældsregler. Beslutninger træffes *om* beslutningspræmisser, dvs., at de skal reflektere de grundlæggende antagelser i organisationen, jf. Schein (1994) og Argyris (1991), og ledelsen skal evt. forsøge at ændre kulturmønstrene, dvs. motivere systemerne til omdannelser. *Værktøjerne* i forbindelse hermed er mere analytiske end handlingsrettede, idet det handler om at afdække en organisations fortolkningsmønstre. Uformelle teknikker som løbende dialog med medarbejderne er en oplagt ”teknik”, men der kan også anvendes mere formelle teknikker. Igen de procesorienterede teknikker i Total Quality Management og Balanced Scorecard konceptets, og de forskellige typer af udviklingssamtaler, medarbejder-udviklingssamtaler, MUS, gruppeudviklingssamtaler, GRUS, og teamudviklingssamtaler, TUS er oplagte.

I disse former for ledelsesteknik kan formålet netop være at forhandle sig til en fælles anerkendelse af præmisserne for samspillet i organisationen og at få den dobbelthed frem, der ligger i at skabe forandring gennem en slags kontrakt⁵⁰⁶, som både indebærer forpligtethed og frisættelse af personerne i forhold til arbejdsopgaven og organisationens mål. Man kunne fristes til at sige: opnå at medarbejderne frisættes fra vanetænkninger. Hvis teknikken anvendes professionelt, kan den bruges til den selvrefleksion, som er en basal del af den moderne medarbejders indsats⁵⁰⁷.

⁵⁰⁶ Åkerstrøm (2003)

⁵⁰⁷ Jf. *ibid.*

På baggrund af den manglende tematisering af ledelse internt skal også inddrages *fjerde ordens ledelse*, dvs. en ledelse, der bidrager til at skabe *rammerne om en ledelseskultur*. Ledelsesformen er også ledelse af ledelse, idet der skal udvikles et ledelsessystem/-relationer gennem hele organisationen (ledelses-distribuering). Ledelse vil her ske mere gennem inspiration og resultatforventninger, og *værdier* bliver et ledelsesteknisk værktøj. Herved er vi ovre en mere moderne form for klanledelse end den, som blev afdækket i undersøgelsen. Hele ledelsessystemet skal derfor kunne kommunikere om ledelse, hvilket vil sige at tematisere ledelse ved at forholde sig til sig selv. Dette underbygges med de nye krav til offentlig ledelse, som forskere i dette område har formuleret på forskellig måde. Busch, m.fl.⁵⁰⁸ og Pedersen⁵⁰⁹ refererer nogle af de nye udfordringer for lederne i det offentlige: at de skal forholde sig til egen ledelse og ledelsesidentitet, skabe et sprog for ledelse, må retfærdiggøre deres position ved at skabe resultater. Det er nødvendigt for, at deres autoritet kan forankres mere i lederens kompetence og personlighed end i position og tradition. Den samme teknik kan anvendes på ledelsessystemet selv i forhold til at sætte den traditionelle ledelsestænkning til debat.

Det skal i den forbindelse nævnes, at evalueringer og selvevalueringer også er en form for refleksion, som jeg dog ikke har medtaget specifikt her, men som kan og skal inddrages i organisationens og individernes selvudvikling, jf. Andersen & Born (2001) og Andersen (2003a).

Man må sige, at ledelse er en kompleks aktivitet. Som mine egne tidligere undersøgelser har vist, har den har tendens til at holde sig på ét eller to af niveauerne, men den bliver nødt til at forholde sig til alle fire ledelsesniveauer. Det må også ligge fast, at ud fra den forskellighed, der eksisterer gymnasier imellem, findes der heller ikke nogen enkel metode og ét "rigtigt" værktøj til at gennemføre forandringsprocesser. De vil sandsynligvis skulle bestå af en *kombination* af forskellige værktøjer på forskellige niveauer eller ud fra forskellige perspektiver.

Men for at håndtere den øgede kompleksitet, som både er strukturel og kulturel, har ledelsen muligheder for at facilitere sin ledelseskommunikation ved hjælp af forskellige ledelsesteknikker eller -værktøjer - ud fra, at ledelse skal ses som "godt håndværk" baseret på videnskab og ikke overvejende baseret på en persons erfaring og karisma, dvs. på lederens "nåde-gaver".

Udvidelse af ledelsens mulighedsrum

En udvidelse af ledelsens mulighedsrum, udover det kulturelt afgrænsede, er således nødvendig for at håndtere de nye udfordringer, som gymnasiet står overfor:

En måde er en øget intern diversificering af ledelsen gennem *omfunktionalisering af gymnasieleddelse*. Den skal både omfatte simpel ledelse, substantiel ledelse, hvor ledelsen har frihed til at træffe interne handlingsbeslutninger og refleksiv ledelse, og hvor ledelsen selv har ansvar for at skabe organisationens

⁵⁰⁸ Busch, Johnsen & Vanebo (1999):12

⁵⁰⁹ Pedersen (2004)

beslutningspræmisser. Det kræver, at der opbygges en *ny legitimitet* i forhold til beslutninger, der både legitimerer beslutningspræmisser og beslutningskonsekvenser, så de opnår klarhed og kollektiv gennemsigtighed. Der skal skabes et magtrum, hvor ledelsen er magtfuld - eller har autoritet - nok til at gennemsætte beslutninger, således at beslutningskonsekvenserne er klare i form af rammer, skemaer og programmer. At tale om magtrum er et tabu, såvel i den offentlige debat som i gymnasiet, men min undersøgelse understøtter, at dette tabu må brydes.

Den *distribuerede* ledelse, uddelegering af ledelsen, som fx i reformen udmøntes i team-strukturen, kan kun fungere, hvis den *forhandles* i organisationen. Dette skal forstås som en forhandlet gensidig aftale mellem leder og de ledede på alle niveauer, som indeholder den enkeltes forpligtelse i forhold til de relevante systemer. Disse skal afbalanceres i forhold til forpligtethed og frihed, dvs. forpligtethed over for opgaver og funktioner, en frihed på handlingsplanet i en respekt for de produktive sider ved den stærke konsensuskultur og den stærke faglige kultur. Kontrakten skal således rumme en strukturel kobling mellem systemer, som ikke taler samme sprog, således at den "oversættes" meningsfuldt til organisationsinterne forpligtelser. Ledelsen må tage større ansvar for at sikre kommunikation mellem disse grupper.

Der skal skabes en *ny ledelsesidentitet*, dvs., at der skal skabes *forskel mellem ledere og de ledte*. Det vanskelige er her, at ledelsessystemet skal kunne flytte sig fra kollegarollen til ledelsesrollen og tilbage igen, idet teamorganisering fordrer evne til funktionsskift⁵¹⁰, og at medarbejderne i de forskellige roller skal kunne iagttage sig selv. Denne evne til både anden og tredje ordens refleksivitet og til at vide, at ens standpunkt - ud fra andre iagttagelseskriterier eller positioner - kunne være et andet, er nødvendig for ledelseskommunikation netop i den polyfone organisation.

Hvordan klædes gymnasieleledelsen bedre på til at udnytte ledelsesmulighederne?

Nye kvaliteter og kompetencer

Når jeg her taler om kvaliteter, mener jeg *nye personkvaliteter* og *-tilskrivninger*. Det er den *autoritet*, der er nødvendig i ledelsesrummet, og som opnås gennem tilskrivninger af personlighedsmæssige egenskaber, evner, kompetencer og kvalifikationer. Den bygger på andres anerkendelse i et fællesskab, en fælles interesse eller en overbevisning og på en forskel, nemlig den, at autoriteten udmærker sig ved at være bedre, mere erfaren eller dygtigere på det felt, hvori fællesskabet består. Denne autoritet må i et moderne gymnasium forankres mere i ledelsessystemets *kvalifikationer* og *kompetencer* end i stillingstitel og tradition, som det længe har været herskende i de danske gymnasier.

⁵¹⁰ Her kan artefakterne have en betydning som medvirkende til at signalere forskel, idet de også er med til at lette udførelsen af funktionen (fx eget arbejdsrum, mødelokale).

I det følgende har jeg samlet en oversigt over disse kvaliteter, som min undersøgelse har givet anledning til at fremhæve.

Faktaviden

Ledelsen må have kvalifikationer i form af faktisk kompetence, viden om noget, dvs. om det, som man har med at gøre, det være sig IT, pædagogik, projektarbejde, ledelse, gymnasiet osv. samt regler, forvaltning, økonomi, beføjelser.

Kvalifikationer og kompetencer i ledelsesteknikker

Ledelsen må kunne binde løsdelen sammen, dvs. have viden om teknikernes funktionalitet og præmisser samt kompetencer i at anvende dem, det være sig organisationskultur, MUS, TUS, GRUS-samtaler, supervision, coaching, krisehåndtering.

Analytiske ledelseskvalifikationer/ teoretisk viden

Det er ledelsens ansvar at skabe viden om organisationer, ledelse, organisationskulturer, pædagogiske problemstillinger og retninger med henblik på 2. ordens iagttagelser af organisationen.

Kommunikative kompetencer

Her drejer det sig om flere typer af kommunikative kompetencer:

- *Relationskompetence*, som er ledelsens evne til at kunne iagttage og kommunikere med *andre*, hvad enten det er et andet funktionssystem eller en anden kultur eller diskurs i organisationen. Det kræver evne til at overvinde den dobbelte kontingens, nemlig at kunne sætte sig i en andens sted. Det kræver stor kulturel fremmedviden at kunne opretholde forskellen på den ene og den anden.

- *Refleksionskompetence*, som er den ledelseskompentence, der er knyttet til, at ledelse kan sætte ledelsesteorier i spil, og derved se bagom tingen i sig selv. Der kræves en stor analytisk evne for at kunne identificere præmisserne for organisatorisk adfærd. Ledelsen skal om bag sædvanerne og få fat i de grundlæggende antagelser, for at gennemskue hvad disse er, og reflektere deres underliggende koder.

- *Meningskompetence*, som er en evne, som ledelsen skal have for at kunne identificere en meningshorisont for fællesskabet, altså at identificere, hvad der giver mening i en given kontekst. Ledelsen skal kunne kombinere eget og andres blik på baggrund af en fælles accept af kollektive værdier, så grænsen mellem inklusion og eksklusion, hvad der er acceptabelt og ikke-acceptabelt i et givet fællesskab, træder frem, og vide, at det er *ikke* noget *universelt*, men at det *skabes*.

Her skal endelig heller ikke underkendes den *personlige autoritet*, karisma, udstråling, energi, engagement, effektivitet, strukturerethed, flid, psykisk robusthed og følsomhed⁵¹¹ - for blot at nævne nogle få - som kunne iagttages som særdeles befordrende for ledelsens autoritet og lærerens motivation til anknytning.

⁵¹¹ Jf. Abrahamsen (1999)

Moderne gymnasieledelse

Alle disse pointer kan opsummeres i et skema i forhold til hvad moderne gymnasieledelse skal ”kunne mere”, *figur 50*. Skemaet illustrerer det stigende kompleksitetspres, som lægges på ledelse i det offentlige og i gymnasiet, hvilket betyder, at der skal ske en forøgelse af potentialet for kompleksitetshåndtering.

Organisations-kultur	Ledelsesformer	Autoritetskilde	Ledelses kvalifikationer	Ledelses kompetencer
Hierarkisk	Simpel ledelse 1. ordens ledelse	Position (titel), tradition	Kendskab til personer, adfærd, regler	Kunne kombinere regler og problemer til løsninger - kontrollere
Klan- og marked	Substantiel ledelse 2. ordens ledelse	Resultater Værdier	Kendskab til ledelsesteknikker	Kunne formulere strategier og mål
Ad-hockrati Klan	Refleksiv ledelse 3. ordens ledelse og 4. ordens ledelse	Lederens kompetence og personlighed Værdier	Kendskab til ledelsesteorier (beslutningspræmis- teknikker) og ledelseskontekst (ledelses-ledelse)	Kunne inspirere og stille relevante krav Kunne kombinere kultur og forandringskrav til udvikling Kunne skabe et sprog for ledelse Personlige kompetencer: analytisk evne empati Kunne forholde sig til sin egen ledelse og ledelsesidentitet og skabe rammer for ledelseskultur

Figur 50. Ledelsesformer, -kvalifikationer og -kompetencer i forbindelse med gymnasieledelse. Marianne Abrahamsen (2008)

Perspektiver

Ledelse kan gøre en forskel - til en forandring, men kun hvis ...

Verden forandrer sig, og det er ledelsens ansvar at sigte mod forandringer. Når man ser ledelse i den systemteoretiske definition, betyder det netop, at ledelsen ved at træffe beslutninger gør noget, som ellers ville være anderledes - eller som ellers bare ville være det samme som hidtil. En anden måde at sige det på er, at ledelse derved ”gør en forskel”. Ledelse vil i den optik altid være *ledelse til forandringer*.

En ekstern agent kan kun forsyne systemet med informationer. Det kan skabe en forventningshorisont, men den kan aldrig give en instruktion, og forvente at andre individer, systemer, følger en instruktion helt præcist. Man kan ikke antage, at andre ser verden, som én selv, eller at lederen gør det for den sags skyld, hvilket til dels er forudsat i de rationelle teorier. Det betyder, at man som leder ikke kan dirigere et levende system. Lederen kan forstyrre - puffe, skubbe, irritere – systemet, for at få det til at reagere ved at hjælpe det til at se verden på en anden måde. Det kan gøres ved at reflektere og tolke omverdenen, både den eksterne og den interne, så systemerne selv beslutter sig til omdannelse eller til ændring af deres selv og deres adfærd. I samme proces har ledelsen ansvaret for at sikre beslutningernes efterliv. Case-undersøgelsen viste i forlængelse heraf, at intenderede forandringer kun kunne lykkes, når de blev reflekteret i forhold til den kultur, den diskursorden, de diskursive praksisser og deres indbyrdes relationer, der havde udviklet sig på den enkelte skole

Hvis en organisation skal være stærk i den betydning, at den kan håndtere sin omverden produktivt, skal alle identiteter styrkes. Jo stærkere og jo mere komplekse de enkelte systemer er, jo stærkere er organisationen. Ledelsen har derfor ansvaret for, at de forskellige systemers vurderinger afvejes i forhold til hinanden og forhandles i overensstemmelse med deres egenverdier, frem for at det bliver til en magtkamp med afbøjning af individuelle viljer, eller til et stille anarki, hvor de stærkeste får plads, og de tavse og evt. modstandsgrupper trækker sig for ikke at bryde harmoniforestillingen. Den måde, som ledelsen kan gøre dette på, er at vælge relevante koblinger fra omverdenen og sætte dem i spil i forhold til organisationskulturens diskurser. Derved er der mulighed for, at der skabes rammebetingelser for organisationens medlemmer, hvor de kan se det *meningsfulde*, og hvor de *vælger at knytte an* til beslutninger. Ledelsen skal i den forbindelse kunne skabe sig et magtrum, hvor det sikres, at beslutninger slår igennem, at der kan følges op dem, samt at der er forhandlet sanktionsmuligheder på organisationsniveauet.

Dette er en kompleks opgave, og det kræver ledelsesfaglig professionalisering, hvis ledelsesmulighederne skal være til stede. Med professionalisering menes helt konkret, at lederne erhverver sig konkret om viden i forhold til relationerne opadtil, dvs. viden om samfundsændringer og om tænkningen bag de politiske krav, in casu uddannelsestænkningen for at kunne oversætte dem og opnå legitimitet inde i organisationen. Desuden et viden om gymnasiets kultur nødvendig, så kultur gøres til et felt, man som leder kan se muligheder i og kan navigere i, og ledelse må have et teoretisk og teknisk apparat til at hjælpe med at løfte processerne og se på dem udefra. Derved bliver det muligt at foretage de

faglige og sociale skøn, der kan skabe en dialog og forhandling og rykke ved de grundlæggende antagelser og vaneforestillinger, så de ikke blot ”opleves”.

I gymnasiekulturen er der skabt en ledelse, der er meget personbundet og dermed overbelastet, hvilket i øvrigt bekræftes af Moos's iagttagelser⁵¹². For at løsne personbindingen og få gennemført en reel ledelsesdistribuering er en bred ledelsesmæssig kvalificering på alle ledelsesniveauerne i form af viden om *ledelsesteknikker og ledelsestænkning* nødvendig.

Ud fra interviewene med lederne kunne spores et behov for en målrettet erfaringsudveksling/-læring med ledelseskolleger. For at skabe luft i den daglige drift og handletvang, bør der etableres et ”tænkerum til refleksion” sammen med andre ledere internt i organisationen, hvor den teoretiske ”insight” kan udvikles og egen ledelsesudvikling kan støttes.

I et ledelsesmæssigt perspektiv er det en stor styrke i forhold til viden om hovedopgaven og legitimitet hos de ansatte, at ledelsessystemet i gymnasiet er udrundet en gymnasial fagprofessionalitet. Imidlertid er et *professionaliseringsløft af gymnasieledeelse* nødvendig for en moderne gymnasieledeelse. Dette kan ske i forskelligt regi. Fx har det kunnet lade sig gøre siden 2000, hvor der ved Syddansk Universitet er oprettet en masteruddannelse i gymnasieledeelse, og siden 2005, hvor der ved DPU er oprettet en masteruddannelse i pædagogisk ledelse, ligesom det siden 1991 har været muligt at tage en lederuddannelse, Master in Public Administration, på Handelshøjskolerne.

Det kunne indføres som et krav, enten før eller under udnævnelsen, som det er tilfældet i vore nabolande, hvor der fx i Sverige siden 1986 har eksisteret en obligatorisk skolelederuddannelse af to til tre års længde, som foregår efter udnævnelse i samspil med ledernes praksis.

I et forskningmæssigt perspektiv kalder undersøgelsen på yderligere forskning inden for forskellige områder: *styring*, hvordan etableres og virker de nye bestyrelses relationer til gymnasieorganisationen på det ledelsesmæssige og det indholdsmæssige plan. *Uddelegering og struktur* af ledelse internt i organisationen, både i den formelle ledelsesgruppe og i den ad-hockratiske team organisering. Yderligere forskning i *organisationskulturer*, hvor en uddybning af tænkningen i forbindelse med Cameron & Quinns tænkning i kultur som ledelsesredskab kunne være interessant. Endelig ville forskning i ledelsesteknikker være interessant i forhold til deres produktivitet i gymnasiesammenhænge, så ledelse i højere grad kunne se mulighederne i sin kontekst frem for at lade sig begrænse af den.

Som afsluttende udsagn skal pointeres, at teori alene ikke kan skabe gode ledere, men at teori kan være en hjælp i forbindelse med ledelse. Teori kan sammen med empirisk forskning give *startling insight* - den overraskende indsigt, som lederne ikke vidste, at de ikke kendte til - og give dem idéer, som kan berige, begrunde og i bedste fald forbedre deres ledelsespraksis og være med til at skabe rammer for forandringer.

Viden om samfundet, viden om ledelse, viden om kultur, viden om gymnasiets hovedopgave kan gøre en leder til en faglig kapacitet inden for sit nye fag: *gymnasieledeelse*.

⁵¹² Moos (2003), der har iagttaget, at vægten i højere grad lægges på ledelsespersonen.

English summary of dissertation

Based on practical experience gained in the management of Danish “gymnasiums” (upper-secondary schools), the problem statement of this dissertation focuses on management options at Danish gymnasiums at the turn of the millennium; and the objective of the dissertation is to identify these options by reflecting on theory and practice – thereby helping to improve the management of such schools.

The underlying assumption was that the Danish gymnasium had developed from being an institution into being an organisation. In the past the gymnasium was formally managed under the law, with decisions being made in accordance with legislation and executive orders. But in the early 1980s gymnasiums started to base their decisions on predefined external targets, with the freedom to take internal action in accordance with these targets. And they now function as independent units, creating their own premises for making decisions in relation to *their own* targets, strategies and quality criteria – in relation to factors in the world around them.

The perspective behind the dissertation is management in connection with processes of change; but the ambition of the dissertation is not to provide general guidelines for ways of managing processes of change at individual schools, or guidelines for how individual schools should be run. It is also assumed that management should be viewed as a context-specific concept.

The focus of the dissertation is management seen as a form of communication ensuring a link with the decision-making process. The management are defined as the decision-makers of an organisation. Based on the available information, the management make decisions on behalf of their organisation, and ensure that they are put into effect based on the link existing between the members of the organisation and the decisions that have been made. When management communication succeeds, it motivates the individual players to change the premises on which their behaviour is based – and thereby the premises for their practice.

In the first part of the dissertation I account for the overall theoretical framework, choosing a multiple-theoretical perspective in considering the concepts of management and organisation. However, as an overall analytical framework I have chosen the systems theory of Niklas Luhmann, because his theory captures the required level of complexity and defines the social aspect as a form of communication. This makes it possible to explore and understand management communication at several different levels: at social level, at organisational level, and at personal level. I focus on the first two levels in particular.

The upper level consists of society as a whole, and in the dissertation I refer to Qvortrup’s analysis of society as being hyper-complex:

“Society consists of complex systems which observe not only the complexity of the world around them but also their own complexity; so it is possible to say that society has been

transformed into a state of hyper-complexity: into complexity in the second potence.”⁵¹³

Based on the assumption that society consists of functional systems, and that these different functional systems communicate in accordance with a variety of rules based on various codes and media, my analysis of social changes reveals that some of these systems are relevant for the Danish gymnasium, and that they exerted new forms of pressure on the management function throughout the 1980s and 1990s.

As a result of *globalisation*, educational thinking has changed, and is now stored in “programmes” connected to the *competences* regarded as necessary for socio-economic development in a global perspective. This tendency has been reflected in “Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser” (“Development Programme for Youth Education Programmes in the Future”), and most recently in the reform of the Danish gymnasium that took effect in 2005.

Based on the Danish version of *modernisation of the public sector* and on several waves of so-called modernisation starting in the 1980s, the relationship between public institutions and socio-economic development has been forged anew with a view to ensuring that improved management of public expenses could improve the efficiency of institutions of education, and that a focus on competences could provide a link with the competences that students were expected to acquire for use in their life ahead. This shift was defined in what was known as the concept of New Public Management (NPM), which has led to changes in management conditions and in the objectives and content of the gymnasium as an organisation – and thereby to changes in management tasks.

My analysis shows that at organisational level management in the public sector has changed from being *formally managed according to the law* (with the management making decisions according to external rules); to being managed according to targets set by others (with the freedom to make internal decisions and practise *substantial* management); to being managed with a view to reflecting new demands made on the organisation related to its individual nature. Each teacher needs to be motivated for change – but they also need to be able to “recognise” their own identity. In other words, the management needs to adopt *reflective* management practices. To facilitate this link, I demonstrate that various management techniques have been suggested by other superior systems (by the Danish Ministry of Finance in particular). The tools applied in the gymnasium are concepts such as value management, total quality management, staff development reviews used in connection with job satisfaction or agreements regarding new salary systems, and benchmarking systems used as a form of service for users. I discovered that these tools were not used with any particular focus on the internal development of gymnasiums.

In the second part of the dissertation, consisting of case studies of management in implementing IT in teaching, empirical study shows that the “link” concept is important because the analysis of two schools whose progress in terms of using IT in teaching varied considerably showed that the management of the two schools also varied. The organisational culture and its discursive patterns

⁵¹³ Qvortrup (2001)

were important in terms of both management options and preparedness for change, and both these issues resulted in different links to the decisions made.

The external pressure exerted by society on the two schools did not vary significantly, and did not have a primary direct effect. However, the identity of the organisational systems, their values and basic assumptions both in the organisation as a whole and with regard to various groups and their interaction did have a major influence on the options of the management when it came to creating a link with decisions.

Analysis of the organisational and management cultures of the two schools revealed that the school that had made least progress with IT was primarily hierarchical and clan-culture-oriented (stable and integrating, with a management culture primarily influenced by subject bureaucracy). The other school, which had made better progress, was primarily ad-hocratic and market-oriented (extrovert and development-oriented, with a more market-oriented management culture).

However, analysis of management-in-process (the management techniques and potential links to various discourses used by the management) revealed that both schools functioned primarily in accordance with hierarchical principles. In other words, despite attempts to change this situation, both schools found it hard to abandon the basic assumptions associated with the discourses of their subject-bureaucratic organisational culture, in which the “professionals” or teachers only made a link with decisions if the premises of these decisions made sense to them in terms of their views of reality, their views of human nature, and their views on their subject. The management was more or less disconnected, and did not get involved. The *simple* form of management was dominant among both teachers and managers. It had proved difficult to change this situation, not least because the management had not used a reflective form of management in which management could have been thematised and authority could have been negotiated. The manager of the gymnasium that had made greater progress with IT used the tools that had been provided. But although the manager issued orders, in practice the teachers were free to obey or disobey orders as they wished. And orders could be ignored with impunity, apart from in exceptional circumstances. Naturally, this had resulted in problems in relation to organisational integration in relation both to IT in teaching and to inter-departmental teamwork.

Furthermore, the study revealed that intended changes could only be made in relation to the culture and discourse order which had developed at the school in question – in relation to the discursive practices and their mutual relations within the organisational system concerned. The impact of the management in connection with change depended on the management increasing its inner complexity with a view to creating organisational legitimacy, negotiating a management or power base, and creating the identity of a management instead of being a body of colleagues. In addition, the management and anyone possessing management powers needed to acquire the personal qualifications and competences required to fulfil a function that had grown beyond the formally legal form of management that was anchored in history.

This can be done by *refunctionalising the management*; extending the role of the management in terms of the various organisational levels and the scope and nature of management tasks, which must be kept closer to the individual

members of the organisation and to the various levels of management. It is also necessary to develop a *new legitimacy* in relation to decisions, to legitimise both the premises and the consequences of decisions. A basis of authority must be created in which the management is powerful enough (or has sufficient authority) to implement decisions. Any delegation of management, such as that resulting in a team structure under the new reform, must be negotiated. A form of “contract” is needed – a negotiated, mutual agreement between the managers and the managed at all levels, specifying the duties of the individual in relation to the relevant systems, and subject to negotiation in terms of the liberty of each individual. It must be possible for autonomous teams or groups (subject groups or committees, for instance) to make decisions within the framework of the defined premises – in other words, within the area covered by the duties in question or shaped by the mutual contract that has been agreed. A certain distance must be created – a negotiated difference – between the managers and the managed. In other words, managers must be able to assume the role of manager instead of being colleagues, assuming the identity associated with their position as managers. The *personal quality* of the management must be developed at all levels, because decision-making has become a complex phenomenon. Decisions need to contain the codes of various functional systems, so managers need to be able to navigate between external pressure and the identity of their organisation, changing the organisation without destroying its identity and cohesion. This requires not only knowledge of rules, traditions etc, but also analytical abilities and empathy. What is required is *factual knowledge*, knowledge of rules, administration, finances, powers, types of organisation etc; and *qualifications and competencies with regard to management techniques* to link all the individual components: various forms of staff review, supervision, coaching, crisis management, organisational culture – in other words, knowledge of the functionality and premises of these techniques, and the competences required to utilise them. In this respect the study showed that Cameron & Quinn’s slightly modified study of organisational culture was an extremely useful tool in identifying the culture applying at each school and any imbalances present, leading to discussions that could help the management and organisation concerned to see themselves clearly – thereby providing a useful basis for reflecting on management options and management requirements in each organisation. In addition, *analytical management qualifications / theoretical knowledge* is required with regard to organisations, management, organisational cultures, educational issues and trends in terms of second-order observations of the organisation concerned. Theory alone cannot ensure management effectiveness; but theory can provide new insight to help management systems to review themselves and reflect on their own practices and options. And finally, *communicative competences* are required, involving personal attributes, charisma, energy, commitment, diligence, robust characteristics and empathy; as well as relational competences or social competences capable of connecting systems to each other, and the ability to identify what makes sense in any given context based on an acceptance of common values.

To put in briefly, if concrete processes of change are to succeed the management must annex the new forms of management and acquire new competences in extension of those required for simple management and substantial management. Theory and research in combination can provide the *startling insight* into the premises of management that managers did not know they did not know – as well as providing them with ideas which can enrich,

justify and at best improve their management practices and provide the motivation for change

Litteraturliste

Abrahamsen, M. (1998) *Bag den åbne dør. En undersøgelse af rektorrollen og rektorernes ledelsesvilkår i det almene gymnasium* (København: Danmarks Pædagogiske Institut)

Andersen, H., Brante, T., Korsnes, O. (1998) *Leksikon i sociologi* (København; Akademisk Forlag)

Andersen, I. (2003) *Den skinbarlige virkelighed* (København: Samfundslitteratur)

Andersen, N. Åkerstrøm (1999) *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. (Nyt fra Samfundsvidenskaberne; København)

Andersen, N. Åkerstrøm & A. W. Born (2001) *Kærlighed og omstilling. Italesættelsen af den offentlige ansatte*. (København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne)

Andersen, N. Åkerstrøm (2002) "Polyfone organisationer"
(NOS) *Nordiske Organisationsstudier*, nr. 2. s. 27-53 (Bergen: Fagbokforlaget)

Andersen, N. Åkerstrøm (2003a) *Borgerens kontraktliggørelse* (København: Hans Reitzels Forlag)

Andersen, N. Åkerstrøm & A. W. Born (2003b) "Shifters" i Højlund, H. & Knudsen, M. (red) *Organiseret kommunikation* (København: Samfundslitteratur)

Anderson, L. (2001) *Militært ledarskab – när det gäller* (Stockholm: HLS-Förlag)

Antonsen, M. & T. Beck Jørgensen (1999): "Den offentlige kontekst: Begreber og modeller", i: Jørgensen, Torben & Preben Melander (red.): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked* (København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag)

Arfwedson, G. (1994) *Nyere forskning om lærere. Presentation og kritisk analys av huvudlinier i de senaste decenniernas engelsksproglige lærerforskning* (Stockholm: HJS Förlag)

Argyris, C. (1991) "Teaching smart people how to learn" (*Harvard Business Review*, 9 (3) 99-109.

Ashby, W.R. (1956) *An Introduction into Cybernetics*. (London: Chapman & Hall Ltd. and University Paperbacks)

Bakka, J. F. & E. Fivelsdal (2000): *Organisationsteori. Struktur, kultur og processer*. (København: Handelshøjskolens Forlag)

Barnard, C. I.. (1938) *The Function of the Executive* (Massachusetts: Harvard University Press)

Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind* (The University of Chicago Press)

Beck, S. & Gottlieb, B. (2002) *Elev/student - en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence* (Odense, Syddansk Universitet: Gymnasiepædagogik, nr. 32)

Beck, S. (2004) "Modernitetsdiskurs og lærerbevidsthed" in *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium*, Gymnasiepædagogik nr 47 (Syddansk Universitet)

Beck, U. (1997): *Risikosamfundet. På vej mod en ny modernitet* (København: Hans Reitzel Forlag) da. udgave af *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (1986)

Bennis, W. (1959) "Leadership Theory and Administrative Behavior" in: *Administrative Science Quarterly*, 4, 231-238

Bennis, W. (1989) *Beyond Bureaucracy* (New York: Harpers & Row)

Berg, G. (1995) *Skolkultur – nyckeln til skolens utveckling*. ((Göteborg: Förlagshuset Gothia)

Bertalanffy, L. von (1968) *General System Theory* (New York: George Braziller).

David M. Boje og R. D. Windsor (1996) "Taylorismens renaissance?" in *Ledelse i dag*, 21/1996:63-78)

Bryld, C.J. m.fl (1990) *GL 100. Skole, stand forening*

Bryman, A. (1988) *Quantity and Quality in Social Research* (Oxford: Unwin Hyman)

Bryman, A. (2004) *Social Research Methods*, 2. ed. (Oxford: University Press)

Bush, T. (1986) *Theories of Educational Management* (London: Harpers & Row Ltd)

Bush, T. & Middlewood, D. (1997) *Managing people in Education* (London: Paul Chapman Publishing Ltd.)

Busch, T., Johnson, E., Vanebo, J.O. (1999) *Økonomistyring i det offentlige* (Oslo: Universitetsforlaget)

Burns, J.M. (1978) *Leadership* (New York: Harper & Row Ltd)

Boje, Hjort, K., Larsen, Raae, P.H. (2006) Arbejdsrapport, IFPR

Cameron, K. S. & Quinn, R.E (1999) *Diagnosing and Changing Organizational Culture* (New York: Addison-Wesley Publishing Company)

Carstens, K. M. (1940) *50 år af GL's historie*

Christensen, P. R. & Poulsfeldt, F. (2005) *Mod entrepreneurielle ledelsesformer* (Frederiksberg: Samfundslitteratur)

Cuban, L. (1988) *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools* (New York: State University of New York Press)

Cuban, L. (2001) *Oversold & underused : computers in the classroom* (US:Harvard University Press)

Dahler-Larsen, P. (1999) *Den rituelle refleksion* (Odense: Odense Universitetsforlag)

- Dale, E.L. (red.) (1997) *Etikk for pædagogiske professionalitet* (Oslo: Cappelen Akademisk Forlag)
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004) *Pædagogisk ledelse i de gymnasiale uddannelser*
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982) *Corporate Cultures: The rites and rituals of corporate life*. (Reading, Massachusett: Addison-Wesley)
- Den danske ledelsesbarometer (2000) *Dansk ledelse anno 2000 – Statusrapport* (Århus: Handelshøjskolen i Århus og Ledernes Hovedorganisation)
- Denison, D.R. (1990) *Corporate cultures and organizational effectiveness* (New York: John Wiley & Son)
- Det danske ledelsesbarometer (2002) *Dansk ledelse anno 2002, Statusrapport* (Århus: Handelshøjskolen i Århus og Ledernes Hovedorganisation)
- DiMaggio, P. (1988) *Institutional Patterns and Organizations* (Cambridge: Cambridge University Press)
- Dolin, J. et al. (2005) *Udviklingsprojekter som læringsrum* (Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 54, DIG)
- Drucker, P. (1999) *Management Challenges for the 21st Century* (Oxford: Reed Educational and Professional Publishing)
- Earle, J. & Kruse, S.D. (1999) *Organizational Literacy for Educators* (US: Lawrence Erlbaum Ass.)
- Ekholm, M. (1996) "Rektor som förbättningsarbetare" in Bert Stållhammar (red) *Begripa ledningen* (Göteborg; Förlagshuset Gotha)
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change* (Cambridge: Polity Press)
- Feldman, M.S. og March, J.G. (1981) "Information, Sign and Symbol" in *Administrative Science Quarterly* 26, p. 171-186)
- Fibæk Laursen, P. (2004) "Hvad er egentlig pointen ved professioner?" in: Katrin Hjort (red) *De professionelle* (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag)
- Finansministeriet (2000) *Benchmarking i det offentlige*, www.perst.dk, Publikationer
- Finansministeriet (2003) *Nye lønsystemer på sporet*, www.perst.dk, Publikationer
- Forordning angående de lærde skoler i Danmark og Norge, 7. november 1809
- Fuglestad, S. og Lillejord, S. (red) (1997) *Pædagogisk ledelse i relationelt perspektiv* (Bergen: Fagbokforlaget)

- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Organizational Change* (London: Cassel Educational Ltd)
- Fullan, M. (1992) *Successful School Improvement* (Buckingham: Open University Press)
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996) *What's Worth Fighting for in Your School ?* (New York: Teachers College, Colombia University)
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures* (US: Basic Books 2000)
- Gibb, C.A. (1954) "Leadership" in Lindzey, G. (red.) *Handbook of Social Psychology*, 2:877-917. (Reading, MA: Addison Wesley)
- Giddens, A. (1990) *Modernitetens konsekvenser* (København: Hans Reitzels Forlag)
- Glahn, K. (1907) *Lov om Højere Almenskoler*
- Gleerup, J. & Finn Wiedemann (1995) "Kulturel selvrefleksion – et styringsværktøj" in *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet* (Odense: Odense Universitetsforlag)
- Gleerup, Jørgen & Finn Wiedemann (2001) *De ungdomsgymnasiale læringskulturer*. gik 18. (Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet)
- Gottlieb, S. & C. Hornstrup (1998) *Læreprocesser i gymnasieskolen. Udvikling i vidensorganisationer*. (København: Dansk kommunalkursus & Den kommunale Højskole i Danmark)
- Greiner, L. (1972) "Evolution and revolution as organizations grow" in: *Harvard Business Review*, 50: 37-46
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2000) *Ny arbejdstid og ny løn på gymnasiet og hf.* Gymnasieskolen 14, 2. sekt. (København: Gymnasieskolernes Lærerforening)
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2001) *Med et ben i hver lejr. En undersøgelse af inspektorerne arbejdsforhold*. Inspektorundersøgelsens 2. del. <http://www.gl.org/inspektor.doc>, 10.10.2003.
- Gymnasieskolernes Rektorforening (2002) *Rektors ledelsesansvar – fra driftsledelse til udviklingsledelse*.
- Gymnasieskolernes Rektorforening (1990) *Ny ledelsesstruktur på gymnasierne*
- Gymnasieskolernes Rektorforening (1999) *Værdiledelse*
- Gymnasieskolernes Rektorforening (2004) *Pædagogisk ledelse i studieretningsgymnasiet*

- Hall, R.H. (1968) "Professionalization and bureaucratization", in: *American Sociological Review*, no.33, febr. 92-104
- Hansen, H. F.(1999): "Organisatorisk effektivitet", i: Jørgensen, T. Beck & P. Melander (red.) *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet Mellem n og marked*. (København: Jurist- og økonomforbundets Forlag)
- Hansen, C. (2003) *Ledelse og selvorganiserende praksis* (i Working Paper 2003-9, Handelshøjskolen i Århus, CREDO)
- Hansen, H. Foss & P. Neergaard (1991) *Organisation og økonomistyring* (København: Samfundslitteratur)
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Cultures in the Postmodern Age* (New York: Teachers College, Colombia University)
- Hargreaves, A. (1996) Lærerarbeid og skolekultur- Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder (Oslo: Ad Notam Gyldendal)
- Harste, G. (1997) *Modernitet og organisation* (København: Politisk Revy)
- Hatch, Mary Jo (1997) *Organization Theory* (Oxford: Oxford University Press)
- Haue, H. (1986) *Skolen i Danmark, fra 1500-tallet til i dag* (Odense: Syddansk Universitetsforlag)
- Heinskou, T. & Visholm, S. (2004) *Psykedynamisk organisationspsykologi* (København: Hans Reitzels Forlag)
- Heise, I. (1998) *Lærerliv* (Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen)
- Herløv et.al. (1999) Arbejdsrapport, DP-uddannelsen, DPU
- Hjort, K. (2001) *Moderniseringen af den offentlige sektor* (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag)
- Hjort, K. (2004) *De professionelle* (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag)
- Hofstede, G. (1980) *Culture's Consequencies* (London: Sage)
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations* (London: MacGrawHill)
- Holt Larsen, H. (2006) *Managing Human Resources in Europe* (London:Routledge)
- Holt Larsen, H. (2001) *Noget for noget – rekruttering og fastholdelse af unge højtuddannede* (København: Berlingske annoncecenter/Samfundslitteratur)
- Huberman, M. & Miles, M. (1984) *Innovation Up Close* (New York: Plenum Press)
- Husén, T. & Neville Postleithwaite, T. (red.) (1994) *The International Encyclopedia of Education*, Second ed. (Pergamon)

Højlund, H. & Knudsen, M. (red.) (2003) *Organiseret kommunikation* (Frederiksberg: Samfundslitteratur)

Højrup, M. (1984) *Det ukendte folk* (København:)

Jørgensen, T. Beck & Preben Melander (red.) (1999) *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat profession og marked* (København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag)

Jørgensen, M. Winther & Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode* (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag)

Klausen, K. Klaudi (2001) *Offentlig Organisation, Strategi og Ledelse* (Odense: Odense Universitetsforlag)

Klausen, K. Klaudi (1996) *Skulle det være noget særligt? – organisation og ledelse i det offentlige* (København: Børsens Forlag A/S)

Kompetencerådets vismandskollegium (1999) *Kompetencerådets rapport 1998* (København: Mandag Morgen Strategisk Forum)

Kompetencerådets vismandskollegium (2000) *Kompetencerådets rapport 1999* (København: Mandag Morgen Strategisk Forum)

Kompetencerådets vismandskollegium (2001) *Kompetencerådets rapport 2001* (København: Mandag Morgen Strategisk Forum)

Korsgaard, O. (1999) *Kundskabsløbet – uddannelse i videnssamfundet* (København: Gyldendal)

Kragh-Jespersen, P. (1996) *Bureaukratiet – magt og effektivitet*, (København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag)

Kvale, S. (1997) *InterView* (København: Gyldendal Forlag)

Lambert, L. (1998) *Building capacities in schools* (Alexandria, USA: ASCD)

Larsen, N.A. (red) (1933) *Dansk Skole-Stat*, Bd. I (København: Arthur Jensens Forlag)

Leavitt, H.L. (1958) og (1978) *Managerial Psychology*, 1. og 4. udgave. (Chicago: University of Chicago Press)

Leithwood, K. et al. (1999) *Changing Leadership for Changing Times* (Buckingham: Open University Press)

Likert, R. (1961) *New Patterns of Management* (McGraw-Hill Book Company)

- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (eds.) (2000) *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy in European contexts*. Department of education, Upsala reports on education 36, January 2000.
- Loizos, P. (2000) "Video, Film and Photographs as Research Documents" in Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2000) *Qualitative Researching with Text, Image and Sound* (London: Sage Publ.). p. 93-107
- Luhmann, N. (1970) *Soziologische Aufklärung* (in N. Luhmann (red.) *Soziologische Aufklärung* (Bind 2, 193-203, Opladen: Westdeutscher Verlag)
- Luhmann, N. (1999) *Tillid* (København: Hans Reitzels Forlag) da. udgave af *Vertrauen. Ein Mechanismus der reduktion sozialer Komplexität* (1968) udgivet som nr. 28 af „Sociologischen Gegenwartsfragen“.
- Luhmann, N. (1997) *Die gesellschaft der Gesellschaft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag)
- Luhmann, N. (2000a) *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori* (København: Hans Reitzels Forlag) da. udgave af *Soziale Systeme Grundriss einer allgemeinen Theorie* (Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1984)
- Luhmann, N. (2000b) *Organisation und Entscheidung* (Wiesbaden: Weststdt. Verlag,)
- Luhmann, N. (2002) *Das Entziehungssystem der Gesellschaft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag) da. udgave *Samfundets uddannelsessystem* (2006) (Hans Reitzels Forlag)
- Luhmann, N. (2004) *Skriften zur Pädagogik* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag)
- Lysgaard, S. (1961) *Arbejderkollektivet* (Oslo: Universitetsforlaget)
- Lægdene, Ø. (red.) (2000) *Skolekultur i fokus* (Kristianssand: HøyskoleForlaget)
- Lærerprofessionalisme* (1992) (uden forfatter, udg af Nordiska Lærerrådet)
- Macbeath, J. & Mortimore, P. (2001) *Improving School Effectiveness* (Philadelphia: Open University Press)
- March, J. G. & Olsen, J.P. (1976) *Ambiguity and Choice in Organizations* (New York: The Free Press)
- March, J.G. & Olsen, J.P (1989) *Rediscovering Institutions* (New York: The Free Press)
- March, J.G. (1995) *Fornuft og forandring* (København: Samfundslitteratur)
- Martin, J. (1992) *Cultures in Organizations* (New York: Oxford University Press)
- Maturana, H. & Varela, F. (1980) *The Tree of Knowledge – The Biological roots of Human Understanding* (Braunschweig)

- Mayo, E. (1945) *The social problem of an industrial civilization* (Boston: Graduate School of Business Administration)
- McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise* (McGrawHill, New York)
- Merton, R. K. (1967) *On Theoretical Sociology* (New York: Free Press)
- Mintzberg, H. (1979) *Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research.* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall)
- Mintzberg, H. (1992) "Den effektive organisation: Kræfter og former" in: *Ledelse i dag 8* (København: Ledernes Hovedorganisation)
- Moos, L. (2003) *Pædagogisk ledelse* (København; Børsen)
- Morgan, C. & Mugatroyd, S. (1994) *Total Quality Management in the Public Sector : An International Perspective* (Buckingham: Open University Press)
- Mortimore, P. (1988) *School Matters* (Somerset: Open Books Publishing Ltd)
- Møller, J. (2007, opr. udgave 1996) *Lære og Leda. Dilemmaer i skolehverdagen* (Oslo: Cappelen Akademisk Forlag)
- Måløe, E. (1999) *Case-studier af og om mennesker* (København: Akademisk Forlag)
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge-Creating Company* (Oxford: Oxford University Press)
- Nordisk Ministerråd (2000) *Skoleledelse i Norden* (København: Nordisk Ministerråd, Nordisk Råd)
- Norman, R. (1992) *Service Management* (København: Gad) da. udg. af *Service Management Strategy and Leadership* (1984, New York: Wiley)
- Nørgaard Madsen, O. (1993) *Kvalitet som mål – i en offentlig virksomhed* (Forlaget Centrum)
- OECD (1996) *Livslang uddannelse for alle.* Møde for OECD-landenes undervisningsministre 16.-17. januar 1996. (København: Undervisningsministeriet)
- Olsen, H. (2007) *Konstruktion og kvalitetssikring af multisurveydata* (København: Socialforskningsinstituttet)
- Orton, D. & Weick, K. (1990) *Loosely coupled Systems. A conceptualization.* (Academy of Management Review, Vol. 15, no. 2:203-23)
- Pedersen, D. (1998) *Forhandlet ledelse. Konsekvenserne af en dansk moderniseringsstrategi i Arbejdspladser og medarbejdere i amter og kommuner* (København: Det personalepolitiske Forum, KTO og KL)

Pedersen, D. (red.) (2004) *Offentlig ledelse i managementstaten* (København: Forlaget Samfundslitteratur)

Powel, W. & DiMaggio, P.J. (1991) *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (Chicago: Chicago University Press)

Pædagogisk ledelse (1993) (København: Gymnasieafdelingen)

Quinn, R. (1988) *Beyond Rational Management* (Oxford: Jossey Bass)

Qvortrup, B. og L. (2006) *Ledelsens mirakel* (Frederikshavn: Dafolo)

Qvortrup, L. (1998) *Det hyperkomplekse samfund* (København: Gyldendal)

Qvortrup, L. (2001) *Det lærende samfund* (København: Gyldendal)

Qvortrup, L. (2004) *Det vidende samfund* (København: Unge Pædagoger)

Raae, P. H. & M. Abrahamsen (2004) *Nye krav, nye balancer. En undersøgelse af fremtidig ledelse i det almene gymnasium*. Gymnasiepædagogik 50 (Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet)

Raae, P.H. (2005) *Træghedens rationalitet – gymnasiet og det forandrede forandringspres*, Ph.D. (Odense: Syddansk Universitetsforlag)

Rasmussen, J. (1997) *Socialisering og læring i det reflektive moderne* København: Unge Pædagoger)

Rasmussen, J. (2004) *Undervisning i det reflektive moderne* (København: Hans Reitzels Forlag)

Ryberg, B. & Thrane, M. (red.) (2003) *Skolen som lærende organisation – i teori og praksis* (Århus: Klim)

Ryberg, B. (red.) (2001) *Pædagogisk ledelse* (Århus: Forlaget Klim)

Røvik, K. A. (2001) *Moderne organisasjoner* (Fagbokforlaget, Oslo)

Schein, E. H. (1994) *Organisationskultur og ledelse* (København: Valmuen) da. udgave af *Organizational Culture and Leadership* (San Francisco: Jossey-Bass, 1985)

Schulz, M. (1999) *Kultur i organisationer. Funktion eller symbol* (København: Handelshøjskolens Forlag)

Scott, R. W. (1998) *Organizations. Rational, natural and open systems*. (New Jersey: Prentice Hall) (opr. udgave: 1992)

Sehested, K. (1997) ”Professioner og strukturændringer”, in: Ejersbo, Niels (red.) *Politikere, ledere og professionelle i kommunerne. Effekter af strukturændringer* (Odense: Odense Universitetsforlag)

Sehested, K. & N. Ejersbo (1998): *Fra sammenkobling til dekobling af ledelse og*

- profession i den kommunale forvaltning*, i: Nordisk Administrativt Tidsskrift 4, (København: Nordisk Administrativt Forbund)
- Selznik, P. (1957) *Leadership in Administration* (New York: Harper & Row)
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline* (New York: BantamDoubleday)
- Senger, U. (2003) *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet* (Århus: Systime, e-book)
- Sergiovanni, T.J. & Corbally, J.E. (1984) *Leadership and Organizational Culture. New Perspectives on Administrative Theory and Practice* (Urbana and Chicago: University of Illinois Press)
- Sergiovanni, T. S. (1996) *Leadership for the Schoolhouse* (San Francisco: Jossey-Bass Publications)
- Sergiovanni, T. S. (2000) *The Lifeworld of Leadership* (San Francisco: Jossey-Bass Publications)
- Skovgaard-Petersen, V. (1976) *Dannelse og Demokrati. Fra Latinskole til Almenskole. Lov om højere almen skoler 24. april 1903.*
- Stålhammar, B. (red) (1996) *Begripen ledningen* (Göteborg: Förlagshuset Gothia)
- Sørhaug, T. (1996) *Om ledelse* (Oslo: Universitetsforlaget)
- Taylor, F.W. (1964) *Scientific Management* (London: Harper & Row, LTD)
- Telhaug, A.O. (1992) *Norsk og internasjonal skoleutvikling* (Oslo:AdNotam Gyldendal)
- Thyssen, O. (1991) *Penge, magt og kærlighed* (København.Rosinante/Munksgård)
- Thyssen, O. (1997) *Værdiledelse - om organisationer og etik* (København: Gyldendal)
- Thyssen, O. (2003) "Luhman og ledelsen" in: Højlund & Knudsen: *Organiseret kommunikation* (Frederiksberg: Samfundslitteratur)
- Undervisningsministeriet (1989) *Rapport fra udredningsgruppen om pædagogisk ledelse.*
- Undervisningsministeriet(1993) Temahæfte: *Pædagogisk ledelse*
- Undervisningsministeriet (1996) *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet.* (København: Undervisningsministeriet)
- Undervisningsministeriet (1997a) *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling* (København: Undervisningsministeriet)
- Undervisningsministeriet (1997b) *Standarder og profiler. Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf.* Tema 52, (København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen)
- Undervisningsministeriet (1997c): *Uddannelsesredegørelse 1997*, (København:

Undervisningsministeriet)

Undervisningsministeriet (1998a) *Kvalitet der kan ses. Mål og rammer vilkår som grundlag for kvalitetsudvikling i uddannelsessystemet*. (København: Undervisningsministeriet)

Undervisningsministeriet, Arbejdsministeriet, Forskningsministeriet, Økonomiministeriet, Erhvervsministeriet, Statsministeriet, Finansministeriet (1998b) *Kvalitet i uddannelsessystemet*, (København: Finansministeriet)

Undervisningsministeriet (1999) *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23. (København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen).

Undervisningsministeriet (2001a) *Organisation og IT i Det Virtuelle Gymnasium* (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr 36 – 2001, København Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen)

Undervisningsministeriet (2001b) *Det Virtuelle Gymnasium – Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet. Viden og strategi*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr 37 – 2001. København: Undervisningsministeriet, uddannelsesstyrelsen)

Undervisningsministeriet (2001) *Kvalitetsudvikling i gymnasiet*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23 (København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen)

Undervisningsministeriet (2002) *Rapport om pædagogik* (København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen)

Weber, M. (1904) *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*, 3.udg. Nansensgades Antikvariat, 1998 (opr. 1904) Aufsätze zur Religionssoziologie, oversættelse 1958, Scribner, New York)

Weber, M. (1946) *Essays in sociology* (Oxford University Press)

Weber, M. (1997) *Makt og byråkrati* (Oslo: Norsk Gyldendal) opr. fra *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (1922)

Weber, M. (2003) *Udvalgte tekster*, bd.1-2 (København: Hans Reitzels Forlag)

Weick, K. E. (1976) "Educational Organisations as Loosely Coupled Systems" in *Administrative Science Quarterly*, March 1976, vol. 21.

Weick, K. (1979) *The social-psychology of Organizing* (MA-Addison. Wesley; Reading)

Weick, K. E. (1995) *Sensemaking in Organizations* (London: Sage Publ.)

Weick, K. E. (2001) "Leadership as the legitimation of doubt". in Bennis, W., Spreitzer, G. & Cummings, T.G. (ed.) *The future leadership*. p. 91-101 (San Francisco: Jossey-Bass)

Weis, A.P. (1891) *De gældende retsregler for Det højere Skolevæsen i Danmark*

Windinge, H. (2001) *Skole og samfund under omstilling. Perspektiver på skole, samfund og lærerarbejde*. (København: Unge Pædagoger)

Yin, R. K. (1984/2003) *Case Study Research. Design and Methods*. (Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications) (Opr. Udgave 1984)

Yukl, G. (2001) *Leadership in Organizations* (New Jersey: Prentice Hall) opr. udg. 1997.

Ziehe, T & Stubenrauch, H. (1983) *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* (København: Politisk Revy)

Ziehe, T. (1989) *Ambivalenser og mangfoldighed* (København: Forlaget Politisk Revy)

Ølgård, B. (1986) *Kommunikation og økomentale systemer* (Forlaget ASK)

Love, bekendtgørelser, ministerielle vejledninger, kronologisk anført

Bekendtgørelse 694, 4.11.1987.

Bekendtgørelsen om gymnasiet, nr. 589, 10.9.1987.

Bekendtgørelse nr. 207, 23.3.1990.

Bekendtgørelse om gymnasiet, studentereksamen, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, nr. 319, 19.5.1993.

Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, nr. 411, 31.5.1999.

Bekendtgørelse af lov om gymnasiet m.v., LBK nr. 754, 8.8.2000.

Bekendtgørelse af lov om Danmarks Evalueringsinstitut, LBK nr. 905, 12.9.2000.

Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v., L nr. 175, 23.5.2002.

Bekendtgørelse om undervisningskompetence i de almene gymnasiale uddannelser, nr. 477, 18.6.2002.

Vejledning vedrørende pædagogikum i de almene gymnasiale uddannelser, 20.3.2003.

Lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven) Lov nr. 95, 18.2.2004

Strukturreform, Aftale af 24.5.2004, 4. Det almene gymnasium og hf

Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser med ikrafttræden 1. august 2005

Lov om statens sanktionspolitik, og Undervisningsministeriets tilsynsplan 2006-07 (7.11.2006)

BILAG

Oversigt over bilagsmaterialet:

Bilag 1: Spørgeskemaerne

- 1a: Bearbejdet version af Cameron & Quinn's OCAI-undersøgelse
- 1b: Personlige baggrundsoplysninger
- 1c: Oplysninger om den enkelte interviewperson og IT

Bilag 2: Interviewguiderne

- 2a: Interview med lederne
- 2b: Interview med lærerne
- 2c: Interview med IT-udvalget

Udskriften af interviewene er beror på institutkontoret/IFPR, SDU

Bilag 3: Hjælpekemaer til bearbejdning af OCAI-undersøgelsen

- 3a: Hjælpekema med udregning af scorene fra OCAI-undersøgelse
- 3b: Hjælpekema med indtegning af scoretallene

Bilag 4: Billederne af organisationskulturerne og af interviewpersonernes profiler

- 4a: Billede af Provinsgymnasiets organisationskultur generelt
- 4b: Billede af Hovedstadsgymnasiets organisationskultur generelt
- 4c: De enkelte interviewpersoners profiler, Provinsgymnasiet
- 4d: De enkelte interviewpersoners profil, Hovedstadsgymnasiet

Bilag 1: Spørgeskemaerne

Bilag 1a:

Bearbejdet version af Cameron & Quinns OCAI-undersøgelse.
Marianne Abrahamsen, 2007

OCAI-undersøgelse. (Cameron, K. & Quinn, R..(1999)Diagnosing and changing Organizational Culture, p.20-25

Enhver organisation har nogle træk, som er særlig karakteristiske. Hvor meget synes du, de følgende udsagn kendetegner organisationen på denne skole og er der noget du ville anse for at være mere hensigtsmæssigt ?
Fordel 100 points mellem de 4 udsagn.

1.	Dominerende træk	Aktuelt	I fremtiden
A	Organisationen er et meget personligt sted. Den er som en stor familie. Folk lægger meget af sig selv i arbejdet.		
B	Organisationen er et meget dynamisk og foretagsomt sted. Folk er villige til at vove pelsen og prøve noget nyt.		
C	Organisationen er meget resultatorienteret . Det er vigtigt at tingene bliver gjort. Folk er meget konkurrence- og præstationsorienterede.		
D	Organisationen er et meget kontrolleret og velstruktureret sted. Bekendtgørelsen og skolens regler er bestemmende for, hvad folk gør.		
	I alt	100	100

Hvordan er ledelseskulturen. Hvordan vil du karakterisere den ?

2.	Ledelseskultur		
A	Ledelsen betragtes generelt som værende eksempel på vejledende og støttende.		
B	Ledelsen betragtes generelt som værende et eksempel på foretagsom, fornyende og ikke bange for at prøve nye ting.		
C	Ledelsen betragtes generelt som et eksempel på ikke-uenighed, aggressiv og resultatfokuseret		
D	Ledelsen betragtes generelt som værende et godt eksempel på at være koordinerende, organiserende og smidig effektiv		
	I alt	100	100

3:	Personaleledelse		
A	Ledelsesstilen er karakteriseret ved teamwork, konsensus og inddragelse af medarbejderne		
B	Ledelsesstilen er karakteriseret ved individuel risikivillighed, fornyelse, frihed og særegenhed.		
C	Ledelsesstilen er karakteriseret ved konkurrence, høje forventninger og præstationer		
D	Ledelsesstilen er karakteriseret ved ansættelsestryghed, konformitet, forudsigelighed og stabilitet i forholdene		
	I alt	100	100

4.	Organisationens "kit"		
A	Det kit, som holder organisationen sammen er loyalitet og gensidig tillid. Engagementet over for skolen er højt.		
B	Det kit, der holder organisationen sammen er engagementet i fornyelse og udvikling. Der lægges vægt på at være på forkant.		
C	Det kit, som binder organisationen sammen er den vægt, der lægges på præstationer og målopfyldelse. Aggressivitet og vindermentalitet er gennemgående temaer.		

D	Ddt kit, d er holder organisationen sammen er formelle regler og planlægning. Det er vigtigt at have en velfungerende organisation.		
	I alt	100	100

5.	Strategiske vægtninger		
A	Organisationen lægger vægt på menneskelig udvikling. Stor tillid, åbenhed og medbestemmelse eksisterer.		
B	Organisationen lægger vægt på at skaffe nye ressourcer og skabe nye udfordringer. Folk værdsættes på at prøve nye ting og se efter nye muligheder.		
C	Organisationen lægger vægt på konkurrence og præstationer. At nå de opstillede mål og at vinde på markedet er dominerende træk.		
D	Organisationen lægger vægt på vedholdenhed og stabilitet . Effektivitet, kontrol og rolige operationer er vigtige.		
	I alt	100	100

6.	Succeskriterier		
A	Organisationen definerer succes på basis af udvikling af menneskelige ressourcer, teamwork, commitment og omsorg for hinanden		
B	Organisationen definerer succes på basis af at have det mest unikke of nyeste produkter. Førende og fornyende		
C	Organisationen definerer succes på basis af vinderposition på markedet og forspring for konkurrenterne.		
D	Organisationen definerer succes på basis af effektivitet. Smidige programmer, lave kostninger er vigtige.		
	I alt	100	100

1c: Oplysninger om den enkelte interviewperson og IT

1. Har du en PC derhjemme ?	Ja :	Nej:
-----------------------------	------	------

2. Hvor meget bruger du den ?	Antal timer om ugen: <i>Sæt kryds</i>
	0 - 1 :
	2 - 4 :
	4 - 8:
	8 - 12:
	12- 16:
	16 og derover:

3. Hvilke programmer bruger du ? <i>Sæt kryds.</i>	Ofte	Dagligt	Sjældent
Tekstbehandling			
Spil			
Skolens intranet			
Skolekom			
Undervisningsprogrammer			
Fagrelaterede programmer			
e-mail			
Internet			

4. Bruger du IT til forberedelse ?	Ja	Nej	Ofte
<i>Sæt kryds:</i>			

5. Bruger du IT i din undervisning ?	Ja	Nej
<i>Sæt kryds:</i>		

6. Hvis ja, på hvilken måde ?	Sæt kryds:
Tekst	
Grafer	
Billeder	
Søgefunktioner	
Andet:	

7. Hvordan betragter du dig selv som IT-bruger ?	Sæt kryds:
Ukyndig	
Til husbehov	
Amatør –	
Udforskende	
Habil	
Superbruger	

1b: Personlige baggrundsplysninger

Dato:

Navn		
Køn	M:	K:
Fag	Hovedfag:	Bifag:
Alder		
Kandidatår		
Anden/supl. udd.		
Ansættelsesår:		
1. gang		
2. gang		
3. gang		
Funktioner:		
Ledende inspektør		
Inspektør		
Område:		
Studievejleder		
Datavejleder		
Fagsekretær		
Medlem af udvalg, pt:		
Tidligere:		
Rektor		
Andre aktiviteter:		
Fremtiden (skifte skole, arb.område)		

2a: Interview med lederne

Interviewguide

Ledere (som "fag" i skolens organisationskultur)

Først stiller jeg en række generelle spørgsmål om organisationskulturen på skolen, derefter nogle spørgsmål om indførelsen af IT, og endelig vil jeg spørge om din egen holdning til processen.

Organisationskulturen.

1. Har du kommentarer til OCAI-skemaet ?
2. Hvordan vil du med dine egne ord beskrive organisationskulturen på stedet ?
3. Hvilke positive og negative træk vil du fremhæve ?

Samarbejde – i ledelsen og mellem ledelse og lærere.

4. Hvordan fungerer jeres ledelsesgruppe ?

Funktionsopdelt, som team, blandet

5. Har I forskellige roller ?

(fx integrator, entreprenør (planer, udviklingsmål, støtte), administrator, producent (udvikling af "produktet" og kontrol)

6. Hvordan opfatter du din egen rolle i forhold til lærerne ?

(leder – kollega – begge dele)

7. Hvilke input fra lærerne virker stimulerende/hæmmende på dine egne initiativer i forhold til at foretage ændringer inden for dit specielle ansvarsområde ?

8. Har du oplevet barrierer (i organisationen) i forhold til at øve indflydelse på lærernes undervisning ?

(indføre bestemte arbejdsformer, fælles holdninger, ny teknik, mv)

Indførelse af IT i undervisningen.

9. Hvordan blev IT introduceret på skolen ?

(kom det udefra – fra ledelsen – fra lærerne)

10. Hvordan blev det præsenteret ?

(argumenter, muligheder, "den meningsdannende fortælling")

11. Hvilke hovedsynspunkter har præget bestræbelserne for at indføre IT i undervisning

SkemaElevfrem møde	
Ændringer i fagbek.gørelser	
Eksamen	
Maskiner	
Lærerkurser	
Samarbejde	
Lærer/elevroller	

21. Skulle processen have været grebet an på en anden måde ?
22. Hvordan sikres her på skolen, at beslutningerne (ledelsens/udvalgs/PR's) realiseres ?
23. Har ledelsen – eller andre givet lærerne pålæg om at gøre ”noget” i forhold til IT – og accepteres det i givet fald ?
24. Foretages der nogen former for kontrol af lærernes brug af IT i undervisningen ?
25. Hvad er dine egne visioner for skolen i forhold til IT i undervisningen ?
26. Hvad skulle der til for at forbedre undervisningsmiljøet generelt ?
27. Kan ledelsen gøre noget i forhold i forhold til det ?

12. Hvordan blev processen organiseret ?*(strategi, målsætning, ansvarlig ?, udvalgsarbejde, hvem tog sig hvad, osv.)***13. Har du selv været involveret i arbejdet ?****14. Er der formuleret en strategi/IT-strategi – målsætning som er speciel for denne skole ?****15. Hvor er debatten om strategien især foregået ?***(I PR, i udvalg, i uformelle grupper, i ledelsen, ingen steder, for der har måske ikke været nogen debat)***16. I hvilke fora /hvor er beslutningerne taget ?****17. Synes du, at alle relevante har været inddraget i processen eller har der været særinteresser på spil ?****18. Synes du, at beslutningsgrundlaget har været solidt ?****19. Hvem har haft størst indflydelse ?**

Rektor		
Inspektør/erne		
Formelle udvalg		
ad-hoc-udvalg		
Pædagogisk Råd		
Enkelte lærere		
Uformelle grupper (<i>"stærke" tekniske fx</i>)		
Elever (<i>elevråd-uformelt</i>)		
Amtet (UA-området) (<i>målsætn. økonomi</i>)		
Undervisningsministeriet (<i>direktiver</i>)		

20. Hvilke ændringer har indførelse af IT i undervisningen krævet ?

Ledelsesmæssigt	
Bygninger	
Økonomi Løn	

Processen ved indførelse af IT.

10. Hvornår stiftede du først bekendtskab med IT ?
11. Hvem introducerede det her på skolen ?
12. Hvordan blev det præsenteret (argumenter/muligheder) – hvordan har du fået det præsenteret ?
13. Hvordan blev arbejdet med indførelse af IT organiseret ?
(udvalg, enkeltpersoner, ildsjæle, ledelse)
14. Har skolen udformet en IT - strategi - er den med i en evt målsætning ?
(Skolens målsætning – IT strategi heri – strategi for implementeringen)
15. Har du selv haft indflydelse på udformningen af skolens IT-strategi ? fx på evt. udvalgsarbejde.
16. Hvem har haft størst indflydelse ?

Rektor		
Inspektør/er		
Udvalg		
Enkelte lærere		
Eleverne		
Pædagogisk Råd		
Amtet		
Undervisningsministeriet		
Andet		

17. Hvad var ledelsens rolle ?
(rektors, inspektorernes)
18. Hvor blev beslutningerne taget ?
(IT-udvalg, rektor, PR, ingen beslutninger – det udviklede sig bare)
19. Synes du, at processen skulle være foregået på en anden måde ?

2b: Interview med lærerne

Interviewguide

Faglærer

Først en række generelle spørgsmål om organisationskulturen på skolen, derefter nogle spørgsmål, der drejer sig mere specifikt om processen ved indførelse af IT i undervisningen og endelig dit eget arbejde med IT i undervisningen eller ej.

Organisationskulturen.

1. Har du nogle uddybende kommentarer til OCAI-skemaet ?
2. Hvordan vil du med dine egne ord beskrive organisations/kulturen på stedet – herunder ledelseskulturen ?
3. Hvilke positive og negative træk vil du fremhæve ved organisationskulturen ?

Ledelsens indflydelsesmuligheder på undervisningen.

4. Hvor henter du størst inspiration til din undervisning ?
5. Hvilke input fra ledelsen virker stimulerende/hæmmende på din undervisning ?
6. Kan ledelsen inspirere dig til ændre din undervisning, prøve nye arbejdsformer eller didaktiske metoder (fx IT)? Hvordan ?
7. Har du fået pålæg fra ledelsen eller andetsteds fra om at ændre dine metoder eller indføre nye teknik/arbejdsformer ?

Samarbejde/ idéudveksling.

8. Hvem har du samarbejdet (undervisningsmæssigt) med af dine kolleger i det sidste halve år ?
9. Beskriv dine bedste erfaringer med kollegialt samarbejde .

2c: Interview med IT-udvalget

Interviewguide. IT-udvalget.

Organisationskulturen.

1. Har I kommentarer til OCAI-skemaet
2. Hvordan vil I med jeres egne ord beskrive organisationskulturen /ledelseskulturen på stedet ?
3. Hvilke positive og negative træk vil I fremhæve ?

Samarbejde – generelt mellem ledelsen og udvalget.

4. Hvordan er udvalget blevet til ?
(valgt eller udpeget af rektor ?)
5. Hvilke opgaver eller funktioner skal udvalget løse ?
6. Hvordan fungerer udvalget internt ?
(som team, som gruppe med forskellige opgaver,...)
7. Hvordan fungerer udvalget eksternt ?
(i forhold til lærerne/ i forhold til ledelsen, hvordan opfatter udvalget sin egen rolle – besluttende, rådgivende, eksplorerende..)
8. Har udvalget oplevet barrierer fra lærernes side i forhold til at øve indflydelse på lærernes opgaver/ undervisning i forhold til IT ?
(hvilke/hvordan ?)

Historie – indførelse af IT på skolen ?

9. Hvordan blev IT introduceret ?
10. Hvordan blev det præsenteret ?
11. Hvilke hovedsynspunkter ?
(i forhold til teknik og i forhold til undervisningen)
12. Hvordan blev processen organiseret ?
(strategi, målsætning, ansvarlige, udvalgsarbejde, hvem tog sig af hvad, osv)
specielt i forhold til undervisningen, samarbejde med pædagogisk udvalg ?
13. Foregik der en debat ?
(hvor - fx i PR i ledelsen...)

Implementering/kontrol:

20. Hvordan sikrer man normalt her på skolen, at beslutninger (fra ledelsen, PR, udvalg, mm.) realiseres?

21. Har nogen kontrolleret din anvendelse af IT i undervisningen

Dit eget arbejde med IT.

Skema med de personlige oplysninger.

Jeg vil nu blot bede dig give mig nogle personlige oplysninger om uddannelse, fag, osv.

22. Hvad fik dig selv til at starte med at anvende IT i din undervisning ?

23. Hvem/hvad har haft mest indflydelse på, at du gik i gang ?

Rektor		
Inspektorer		
Udvalg		
Kolleger		
Elever		
Økonomi /løn		
Egen PC		
Faglig/pæd. relevans		
Nysgerrighed/lyst		

24. Har du udvekslet idéer/erfaringer med kolleger vedr. IT ?

Ændringer i undervisningen:

25. Hvilke ændringer er der sket i din undervisning ?

26. Hvad kunne få dig til at anvende IT i undervisningen ?

14. Hvor blev beslutningerne taget ?

(i udvalget, i PR, af ledelsen , ingen beslutninger)

15. Hvem har haft størst indflydelse ?

Rektor

edb-udvalget

PR

Enkelte lærere

Uformelle grupper

elever

Amtet

Uvm

16. Synes I, at beslutningsgrundlaget har været solidt ?

(de relevante parter er inddraget, bred debat, osv)

20. Hvilke ændringer har indførelsen af IT i undervisningen krævet ?

Ledelsesmæssigt

Bygninger

Økonomi

Løn

Skema

Fagbekendtgørelser

Eksamen

Maskiner

Lærerkurser

Samarbejde mellem lærerne

Lærer/eleveroller

21. Skulle processen være grebet an på en anden måde ?

Implementering og kontrol.

22. Hvordan har I sikret, at beslutningerne vedr. IT realiseres ?

(lærerkurser, 1g introkursus)

23. Har I givet lærerne pålæg om visse aktiviteter ?

24. Kontrollerer i lærerne vedr. IT?

Visioner/fremtiden.

25. Hvad er udvalgets visioner i forhold til IT i undervisningen ?

26. Kan ledelsen gøre noget i forhold til det ?

Bilag 3: Hjælpekemaer til bearbejdning af OCAI-undersøgelsen

3a: Hjælpekema med udregning af scorene fra OCAI-undersøgelse

Figure 2.4

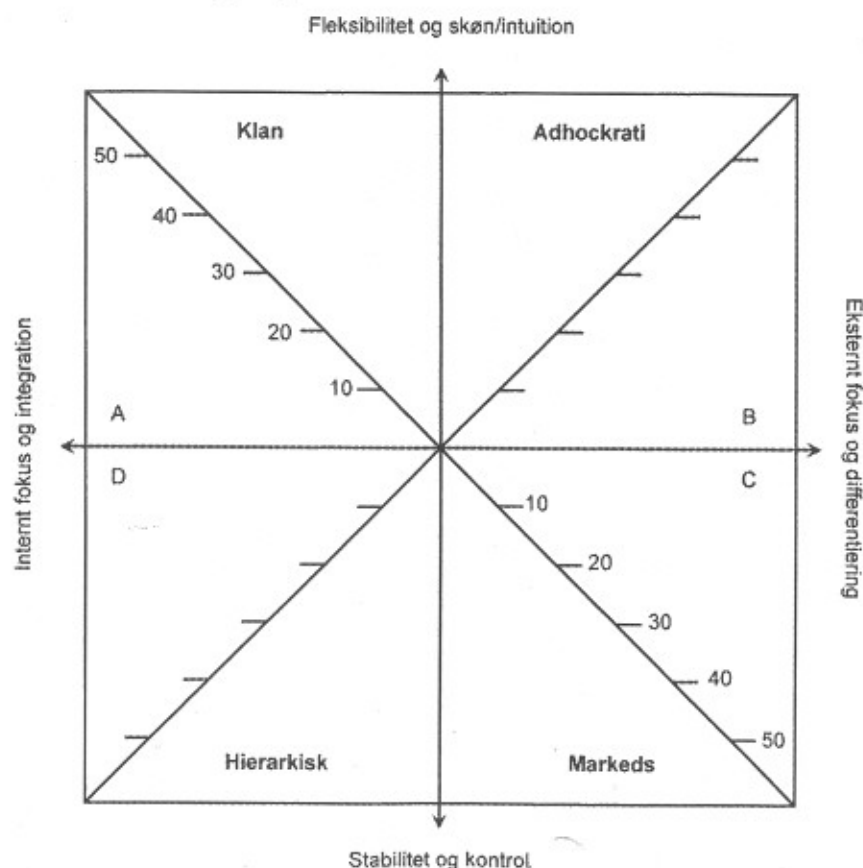
A Worksheet for Scoring the OCAI

NOW Scores

	1A		1B
	2A		2B
	3A		3B
	4A		4B
	5A		5B
	6A		6B
	Sum (total of A responses)		Sum (total of B responses)
	Average (sum divided by 6)		Average (sum divided by 6)

	1C		1D
	2C		2D
	3C		3D
	4C		4D
	5C		5D
	6C		6D
	Sum (total of C responses)		Sum (total of D responses)
	Average (sum divided by 6)		Average (sum divided by 6)

3b: Hjælpekema med indtegning af scoretallene



Bilag 4: Billederne af organisationskulturerne og af interviewpersonernes profiler

4a: Billede af Provinsgymnasiets organisationskultur generelt

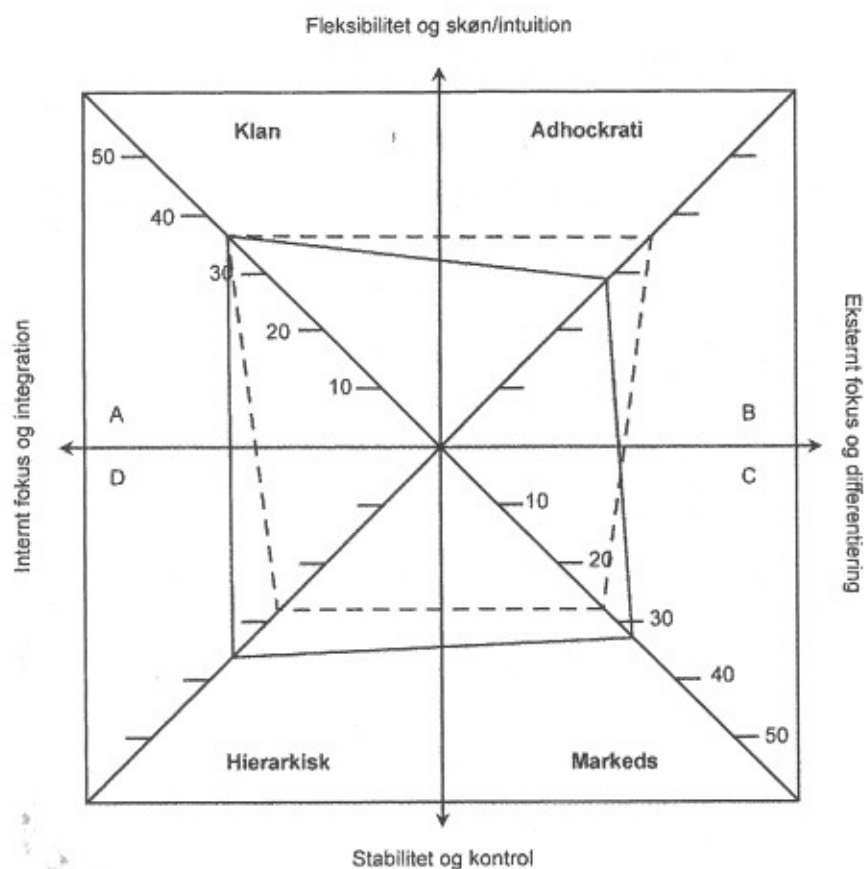


Figure 2.4
A Worksheet for Scoring the OCAI

NOW Scores

405	1A	265	1B
355	2A	335	2B
380	3A	380	3B
375	4A	275	4B
375	5A	240	5B
315	6A	280	6B
2145	Sum (total of A responses)	1715	Sum (total of B responses)
358	Average (sum divided by 6)	285	Average (sum divided by 6)

225	1C	475	1D
335	2C	290	2D
380	3C	380	3D
290	4C	375	4D
270	5C	390	5D
450	6C	255	6D
1890	Sum (total of C responses)	2165	Sum (total of D responses)
315	Average (sum divided by 6)	360	Average (sum divided by 6)

Figure 2.4 (continued)

PREFERRED Scores

385	1A	440	1B
310	2A	355	2B
315	3A	335	3B
375	4A	395	4B
390	5A	305	5B
370	6A	355	6B
2145	Sum (total of A responses)	2185	Sum (total of B responses)
358	Average (sum divided by 6)	364	Average (sum divided by 6)

260	1C	265	1D
300	2C	325	2D
305	3C	310	3D
285	4C	265	4D
235	5C	325	5D
335	6C	265	6D
1720	Sum (total of C responses)	1745	Sum (total of D responses)
286	Average (sum divided by 6)	290	Average (sum divided by 6)

4b: Billede af Hovedstadsgymnasiets organisationskultur generelt

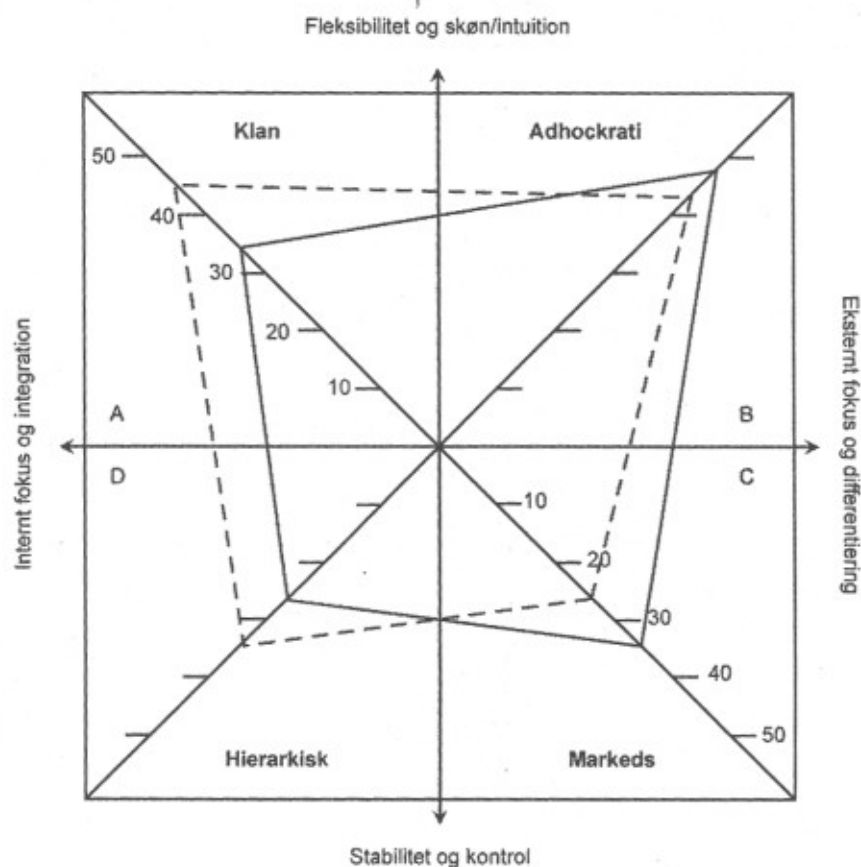


Figure 2.4
A Worksheet for Scoring the OCAI

NOW Scores

420	1A	455	1B
525	2A	505	2B
382	3A	557	3B
490	4A	485	4B
427	5A	527	5B
287	6A	482	6B
1951	Sum (total of A responses)	2961	Sum (total of B responses)
321.8	Average (sum divided by 6)	493.5	Average (sum divided by 6)

322	1C	260	1D
330	2C	330	2D
319	3C	242	3D
285	4C	290	4D
339	5C	187	5D
512	6C	219	6D
2107	Sum (total of C responses)	1528	Sum (total of D responses)
351.1	Average (sum divided by 6)	254.6	Average (sum divided by 6)

Figure 2.4 (continued)

PREFERRED Scores

540	1A	455	1B
352	2A	438	2B
412	3A	467	3B
535	4A	415	4B
495	5A	445	5B
427	6A	407	6B
2761	Sum (total of A responses)	2627	Sum (total of B responses)
460.1	Average (sum divided by 6)	437.8	Average (sum divided by 6)

285	1C	210	1D
325	2C	385	2D
344	3C	277	3D
300	4C	250	4D
290	5C	270	5D
412	6C	254	6D
1956	Sum (total of C responses)	1646	Sum (total of D responses)
326	Average (sum divided by 6)	274.3	Average (sum divided by 6)